جـامعة عمار ثليـجي بالأغـواط



دراســـــات

مجلّة دولية محكّمة

العدد: 30
جوان 2014

ISSN 1112-4652

فهرس المحتويات

مجلّة دراسات – العدد : 30 – جوان 2014

مجلّة دراسات - العدد : 30 - جوان 2014

مجلّة "دراسات"

مجلّة دولية علمية محكّمة متعدّدة التخصّصات

تصدر عن جامعة عمار ثليجي بالأغواط

مجلّة دراسات - العدد: 30 - جوان 2014

الهيئة الاستشارية

قواعد النشر

1- تنشر المجلّة البحوث العلمية للأساتذة الباحثين في مختلف التخصّصات.

2- تقدّم البحوث على قرص مكتوب بنظام word أو عن طريق البريد الإلكتروني:

bourguiba_d@yahoo.fr

3- يرفق البحث بملخّص في حدود 70 كلمة من نفس لغة البحث، وملخّص ثانٍ باللغة الأنجليزية، وكذا ملخص للسيرة الذاتية للباحث.

4- أن لا يكون البحث منشورًا من قبل، أو مقدّمًا للنشر في جهة أخرى، ويقدّم الباحث تعهّدًا مكتوبًا بذلك.

5- أن لا يكون البحث فصلاً من رسالة جامعية.

6- أن لا تقلّ صفحات البحث عن 15 صفحة، وأن لا تزيد عن 30 صفحة.

7- أن يلتزم الباحث منهجية علمية معتمدة.

8- البحوث التي تخلّ بأيّ ضابط من الضوابط أعلاه لا تؤخذ بعين الاعتبار.

9- تخضع البحوث والمقالات لرأي محكّمين من مختلف الجامعات.

10- ترتيب البحوث لا يخضع لأهمّية البحث ولا لمكانة الباحث.

11- البحوث التي تقدّم للمجلّة لا تردّ إلى أصحابها نشرت أم لم تنشر، ولا تلتزم المجلّة بإبداء أسباب عدم النشر.

ملاحظة:

جميع الآراء الواردة في المجلّة تعبّر عن وجهة نظر أصحابها، ولا تعبّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلّة أو الجامعة.

مجلّة دراسات - العدد : 30 - جوان 2014

معالم الشخصية الإسلامية المتوازنة المستنبطة من القرآن الكريم

وتطبيقاتها التربوية

د. عبد عطاالله عبد حمايل

كلية التربية

جامعة القدس المفتوحة

الملخص

جاء هذا البحث بعنوان: معالم الشخصية الإسلامية المتوازنة المستنبطة من القرآن الكريم وتطبيقاتها التربوية، وهدف إلى استنباط معايير الشخصية الإسلامية المتوازنة المتعلقة بمعالمها ومكوناتها، والاستدلال على تطبيقاتها التربوية، من خلال المعاني التي تمّ فهمها من النصّ القرآني الوارد في أربعين سورة من سور القرآن الكريم، وأجاب البحث عن السؤال الرئيس الآتي:

- ما معالم الشخصية الإسلامية المتوازنة، المستنبطة من القران الكريم وتطبيقاتها التربوية.

وتمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد التحليل والتفسير، وأسلوب تحليل المضمون، لاستنباط معايير معالم الشخصية الإسلامية المتوازنة بجميع مكوناتها، والمعلم الأبرز في شخصيات أنبياء الله ورسله، والتطبيقات التربوية لمعالم الشخصية الإسلامية المتوازنة. وانتهى البحث بالعديد من النتائج، والتوصيات، المنبثقة عن نتائجه.

Abstract

The title of this research is: "The Features of the Balanced Islamic Personality in the Holy Quran and its Educational Applications". This research aims to deduce the criteria of the balanced Islamic personality relevant to its features and constituents. It also aims to identify this personality's educational applications through the meanings grasped from the Quran's text included in one of the Quran's chapters (40 suras). The research answered the following main question:

"What are the features of the Islamic balanced personality deduced from the holy Quran and what are its educational applications?"

The analytical descriptive method was employed along with the method of content analysis, in order to deduce the features of the balanced Islamic personality with all its constituents; and to deduce, as well, the most significant feature of the personalities of God’s messengers and prophets, in addition to the educational applications of the balanced Islamic personality.

The research came up with a number of conclusions and recommendations.

خلفية الدراسة ومشكلتها وأهميتها.

تتأثر شخصية الإنسان إيجابا أو سلبا بأركانها الأساسية،(الروح، والنفس، والعقل) وأي خلل في هذه الأركان الثلاثة يؤدي إلى ضعف ملحوظ في جانب من جوانب الشخصية، باختلاف المرحلة العمرية، ومستوى الإدراك والاستيعاب، والبيئة المحيطة، والأصول الفكرية والثقافية. وكثيرا ما تحدثت الدراسات، والعلوم النفسية، والاجتماعية، والتربوية، والإدارية، حول هذه الجوانب من الشخصية وأعطتها قدرا من الأصول العلمية، والشرعية، ليتم على أساسها دراسة الشخصية الإنسانية بكل أنماطها، وخصائصها وضعفها وقوتها للوصول إلى معرفة كافية حول تأخر الفرد أو ارتقائه. والشخصية الإسلامية المتوازنة هي الشخصية الإيجابية، المقبولة عند الله وعند الناس، فلا بد للمسلم الواعي أن يتحلى بصفاتها ويلتزم بمعاييرها ويتقدم نحوها، لأنها الشخصية الوحيدة التي توسم بأنها سوية، في صفاتها وخصائصها وطباعها ومقاييسها وموازينها، "ولأنها الشخصية التي لم تمسخ فطرتها، ولم تشوه جبلتها، والتي تسعى في هذه الحياة، لإيجاد الإنسان الذي شاءه خالق الكون ومبدع الحياة وفاطر الإنسان عبدا له. (النحلاوي، 1983، ص: 12).

أما تعريف (الشخصية) في العلوم النفسية، فهي "مجموع الصفات والخصائص و السمات البدنية والعقلية والعاطفية والميول والرغبات والقيم الأخلاقية و الإمكانات والمواهب والقدرات و الاتجاهات السلوكية التي يتصف بها الفرد، وتحدد تفاعله مع نفسه وغيره من الناس، وتكيفه في البيئة الاجتماعية و تميزه عن الآخرين (البكري،1999،ص:50).

فالشخصية إذن نظام متكامل من سمات تتفاعل مع بعضها وتؤثر في بعض، وهذه السمات ليست صفات طارئة عابرة، ترتبط بموقف دون موقف، وإنما هي ثابتة يبدو أثرها في معظم المواقف، ولها أثر كبير في سلوكه، واختلاف الشخصية بين بني البشر ظاهرة طبيعية، لا تحتاج إلى تدليل، فكل فرد في هذه الحياة يمتاز بخصائص وفروق لا توجد في غيره، والأشخاص و لأفراد يختلفون في الملامح والأشكال والمواهب والقدرات والأذواق والأمزجة اختلافا يؤدي بالطبيعة إلى اختلافهم في الشخصية، و من هنا اهتم رجال التربية في بناء الشخصية المتكاملة، وإبراز المواهب وصقل القدرات لدى الإنسان اهتماما عظيما، لتكون موافقة للفطرة الإنسانية، التي فطر الله الناس عليها، حتى لا يعود الإنسان متصادما مع الفطرة وكائنا غير سوي في الحياة، (النجار، 1995، ص: 85)، وفي هذا يقول الحق جل شأنه: ﴿**فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ**﴾(الروم: 30).

"ولقد أجمع معظم رجال التعليم وخبراء التربية المسلمين، على أن الإنسان يولد على فطرة التوحيد الخالص، وإن للبيئة التي ينشأ فيها، والمجتمع الذي يتربى فيه دوراً أساسيا في إبراز توجهاته وتكوين شخصيته، فإذا توفرت له التربية الصالحة والبيئة الطيبة، نشأ الولد على صحة العقيدة والأخلاق القوية والعادات الحسنة".(الكيلاني، 1417هـ، ص:17).

وهـذا يؤكـد أهميـة التربيـة الإسـلامية ودورهـا البـارز في بنـاء الشخصـية والسـلامة النفسـية مـن العقـد والانحرافـات، وأثرهـا في سـعادة الإنسـان في حياتـه وآخرتـه، ودورهـا الفاعـل في حضـارة المجتمـع وتقدمـه العلمي والتنموي.

وحتى تظهر شخصية الفرد بشكل سليم كما هدفت إليه التربية الإسلامية، فلا نجد أفضل من الشخصية التي رسمهما المنهج القرآني. "حيث يعالج لنا الإسلام موضوع شخصية الإنسان بطريقة شمولية من حيث التكوين، ومعرفـة حقيقـة وماهيـة الإنسـان وخصائصـه، ومـن حيـث حياتـه المعيشـية، وتصـوراته، وقيمـه، ومـن حيـث غايـة الوجود الإنساني بأكمله. (الزاملي، 2006، ص:13).

"وتتطلب مشكلات الحياة شخصيات مبدعة قادرة على مواجهتها وحلها، كما أن الاتجاهات العلمية الحديثة تستلزم توفر الشخصيات القادرة على تحفيز الفرد واستخراج طاقاته الكامنة، ومن هنا حث الإسلام على تكريم القادة، ووضعهم في أسمى المنازل، وحث على طاعتهم والاقتداء بهم". (مرسى، 2000، ص:11-12). حيث يقول تعالى في توضيح ذلك: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُوْلِي الأَمْرِ مِنْكُمْ إِنْ كُنتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا**﴾ (النساء:59).

والتربية بالطريقة الإسلامية، لها طابع فريد ومتميز، حيث رسم لنا الإسلام معالم للشخصية الإسلامية والقيادية التي يجب أن يتصف بها الفرد، ليصبح شخصاً متميزاً. " فلا تصلح المجتمعات البشرية ولا تنتظم من غير قيادة حكيمة تسعى في مصالح تابعيها جلباً للخير والمكارم ودفعاً للشر والرذائل، من غير استئثار أو ظلم أو إهمال. (علوان، 1981، ص: 147).

"والشخصية من وجهة نظر إسلامية هي مجموعة مستقرة من الخصائص والتصرفات التي تنطلق من المكونات الروحية والعقلية والبيولوجية للإنسان بما يجعله يفي بحاجاته الروحية والبدنية في صورة متوازنة، وتعطيه تفردا في سلوكه وتفكيره".(العمري، 2010، ص:23).

كما أنها "مجموعة ما لدى الفرد من استعدادات ودوافع ونزعات وشهوات وغرائز فطرية وبيولوجية، وكذلك ما لديه من نزعات واستعدادات مكتسبة" (غنيم،2002، ص: 6).

خصائص الشخصية الإسلامية

تتميز الشخصية الإسلامية عن غيرها، بمميزات أبرزها القرضاوي،(1414ه).

أولا:الربانية:

لأن المنهج الذي رسمه الإسلام للوصول إلى غاياته وأهدافه، منهج رباني خالص، ومصدره وحي الله تعالى إلى خاتم رسله محمد صلى الله عليه وسلم فمنطلقاتها من الله، و غاياتها إلى الله، ووسائلها لا تحيد عن شرع الله، ﴿**قُلْ إِنَّ صَلاَتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ**﴾(الأنعام:162). وقوله سبحانه: ﴿**قُلْ أَفَغَيْرَ اللَّهِ تَأْمُرُونِّي أَعْبُدُ أَيُّهَا الْجَاهِلُونَ**﴾(الزمر:64).

ثانيا: الشمول والتكامل:

فهي تجمع بين الجوانب المادية والروحية و العقلية جمعا عادلا متزنا متناغما متكاملا، لا يطغى فيه جانب على آخر. فلا نقصان ولا طغيانا، وفي هذا يقول سبحانه: ﴿**الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الإِسْلاَمَ دِينًا**﴾(المائدة)3.

ثالثا: التميز والتفرد:

ليكون المسلم شامة بين أفراد الرسالات و الأيديولوجيات الأخرى، شامة في جميع مظاهر الحياة، وأنماط السلوك، في المعاملات والعبادات والاتجاهات، والتفرد في جميع مناحي الحياة، يقول جل شأنه: ﴿**فَمَنْ حَآجَّكَ فِيهِ مِن بَعْدِ مَا جَاءكَ مِنَ الْعِلْمِ فَقُلْ تَعَالَوْاْ نَدْعُ أَبْنَاءنَا وَأَبْنَاءكُمْ وَنِسَاءنَا وَنِسَاءكُمْ وَأَنفُسَنَا وأَنفُسَكُمْ ثُمَّ نَبْتَهِلْ فَنَجْعَل لَّعْنَةَ اللّهِ عَلَى الْكَاذِبِينَ**﴾ (آل عمران:61).

رابعا: الاتزان والاعتدال:

فالشخصية الإسلامية متوازنة معتدلة، لا تجنح إلى التفريط والتقصير، ولا إلى الإفراط والغلو، ولا ترجح كفة على أخرى، توازن بين متطلبات الحياة ورضا الله وتعطي كل ذي حق حقه، وفي هذا يقول الحق تبارك وتعالى: ﴿**وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطاً لِّتَكُونُواْ شُهَدَاء عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيداً**﴾(البقرة: 143).

خامسا: الاستقلالية:

ويعني ذلك التزام المسلمين بالسير على هدى الله غير عابئين بالمؤثرات الخارجية والضغوط الجانبية، وحماية النفس من الانبهار بخصائص الغير أو الذوبان في تيار أجنبي أو التأثر بالأيديولوجيات التي تتعارض مع روح الإسلام. ﴿**وَدُّواْ لَوْ تَكْفُرُونَ كَمَا كَفَرُواْ فَتَكُونُونَ سَوَاء فَلاَ تَتَّخِذُواْ مِنْهُمْ أَوْلِيَاء حَتَّىَ يُهَاجِرُواْ فِي سَبِيلِ اللّهِ**﴾ (النساء: 89).

سادسا: الإنسانية: "

فالشخصية الإسلامية شخصية إنسانية محضة تريد الخير للإنسانية جمعاء متسامية عن الاعتبارات الطائفية والمذهبية والقبلية والقومية، لا مكان عندها لتعصب أو عصبية". (عويس، 2012، ص: 45)، وفي ذلك يقول تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ**﴾(الحجرات:13).

سابعا: الأنفة وعزة النفس:

فصاحب الشخصية الإسلامية عزيز النفس بإيمانه، رافع الرأس معتزا بشخصيته، متحصنا بثوابته، بعيدا عن مركب النقص، والذل والجبن و الهوان،، وفي ذلك يقول تعالى: ﴿**مُّحَمَّدٌ رَّسُولُ اللَّهِ وَالَّذِينَ مَعَهُ أَشِدَّاء عَلَى الْكُفَّارِ رُحَمَاء بَيْنَهُمْ**﴾(الفتح: 29)، وقوله سبحانه: ﴿**وَلِلَّهِ الْعِزَّةُ وَلِرَسُولِهِ وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَلَكِنَّ الْمُنَافِقِينَ لَا يَعْلَمُونَ**﴾ (المنافقون:8).

محاورُ الْشَّخْصِيَّةِ الْإِسْلَامِيَّةِ وَالصِّحَةُ النَّفْسِيَةُ

المحور الأول: علاقة الشخصية الإسلامية بذاتها:

ويكمن جوهر علاقة هذه الشخصية بذاتها في مفهوم تزكية النفس: أي السمو بها وتنمية جوانبها والارتقاء بغاياتها وأهدافها، وفي هذه الحالة يحدث التوازن بين مكونات هذه النفس من جسم وعقل وروح، ويؤكد ذلك قول الله سبحانه وتعالى: ﴿**وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا. فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا. قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا. وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا**﴾ (الشمس: 7-10). وقوله سبحانه: ﴿**وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ وَنَهى النَّفْسَ عَنِ الْهَوَى. فَإِنَّ الْجَنَّةَ هِيَ الْمَأْوَى**﴾(النازعات: 40-41).

المحور الثاني: منازل النفس المسلمة:

1. **النفس المطمئنة:** وهي التي تسير في طاعة الله ومحبته وتطمئن إلى ذلك وتصفو في درجات العبادة والقربى من الله يسودها المحبة والوئام ويحفها الود والسلام ويسيطر على قلبها الاطمئنان: ﴿**يَا أَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ. ارْجِعِي إِلَى رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً. فَادْخُلِي فِي عِبَادِي. وَادْخُلِي جَنَّتِي**﴾. (الفجر:27-30).

2. **النفس اللوامة:** والتي تلوم نفسها على فعل المعاصي أو تتأرجح بين الخير والشر وتحاول اجتناب الآثام والذنوب قدر وسعها وتستغفر إذا أذنبت وتشعر بتأنيب الضمير ومن ثم تعدل من سلوكها إلى الخير والعمل الصالح لتمحو ما سبقها من أعمال سيئة: ﴿**وَلَا أُقْسِمُ بِالنَّفْسِ اللَّوَّامَةِ**﴾(القيامة:).

3. **النفس الأمارة بالسوء:** وهي التي تسودها الشهوة واللذات الوقتية التي تستنفد طاقاتها، وتسيرها، وتسيطر عليها، بل وتستعبدها دون رادع من ضمير أو خلق: ﴿**وَمَا أُبَرِّئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلاَّ مَا رَحِمَ رَبِّيَ إِنَّ رَبِّي غَفُورٌ رَّحِيمٌ**﴾(يوسف:53)

المحور الثالث: علاقة الشخصية الإسلامية بالآخرين:

وتتحدد هذه العلاقة من خلال القيم الإسلامية التي تحقق غاية كمال هذه النفس.: ﴿**وَعِبَادُ الرحمنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْناً وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَاماً. وَالَّذِينَ يَبِيتُونَ لِرَبِّهِمْ سُجَّداً وَقِيَاماً. وَالَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا اصْرِفْ عَنَّا عَذَابَ جَهَنَّمَ إِنَّ عَذَابَهَا كَانَ غَرَاماً**﴾ (الفرقان: 63-65).

المحور الرابع: علاقة الشخصية الإسلامية بالكون والعالم البيئي:

وهذه العلاقة يحكمها، أن الإنسان المسلم صاحب رسالة ومنهج وعمل، وقد جعله الله خليفة في الأرض وأودع فيه مقومات هذه الخلافة للقيام بهذه الأمانة والوفاء بذلك في هذه الأرض: ﴿**وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُم فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَى لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُم مِّن بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْناً يَعْبُدُونَنِي لَا يُشْرِكُونَ بِي شَيْئاً وَمَن كَفَرَ بَعْدَ ذَلِكَ فَأُوْلَئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ**﴾ (النور:55)

المحور الخامس: الشخصية الإسلامية والصحة النفسية:

يمكن القول وفقا لما سبق أن مفهوم الصحة النفسية يقوم على ايجابية العلاقة في المجالات الآنفة الذكر، بمعنى أنه كلما كانت علاقة الإنسان المسلم مع ذاته علاقة ايجابية، يسودها الانسجام بين مكوناتها من جسم وعقل وروح مع سيادة منطق العقل وفقا لشرع الله، وكلما كانت النفس قادرة على تزكية نفسها، وفقا لمعايير القيم

الإسلامية وكلما كانت علاقتها مع الكون علاقة يسودها الانسجام والتكامل في إطار من العبودية الشاملة لله عز وجل، وكلما أدت رسالتها في خلافة الأرض وتعمير هذا الكون، كلما تمتعت بالصحة النفسية من رضا وطمأنينة وقناعة وسرور وراحة نفسية، وبخلاف ذلك تنحدر حياة الإنسان نحو ضنك العيش وسوء المنقلب، وانعدام الهدوء النفسي والاجتماعي، ﴿**وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنكاً وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْمَى**﴾(طه: 124).

مشكلة البحث.

تعرضت الشخصية الإسلامية عبر القرون إلى حملات غادرة استهدفت طمسها ومسخها، وقاد هذه الحملة أعداء الإسلام بما ألقوه من شبهات وبما جاءوا به من فلسفات وثقافات أرادوا أن يزاحموا بها الإسلام في نفوس المسلمين، فكان لزاما أن نعود من جديد لبناء شخصية إسلامية واضحة المعالم بينة الخصائص، كتلك الشخصية التي جاءت في كثير من النصوص والآيات في السور القرآنية المختلفة، والتي تمثلت في شخصيات الرسل والأنبياء، وفي الصحابة الكرام وفي الأئمة الأعلام وغيرهم عبر القرون والأزمان المتعاقبة، إضافة إلى ذلك فقد تعددت المدارس والنظريات التي بحثت في الشخصية الإنسانية المتوازنة والقادرة على التكيف مع مستجدات العصر، وقدم علماء النفس قديما وحديثا العديد من المعايير والتصورات حول الشخصية المتوازنة الإيجابية ومعالمها، وجوانبها، ومكوناتها المختلفة، ومع وجود هذا الكم من التراكم العلمي والمعرفي، إلا أن من الواضح بجلاء أنّ القرآن الكريم قد شخص الداء والدواء قبل قرون عديدة، سابقا كل من أدلى بدلوه في هذا الموضوع، ﴿**وَمَنْ أَصْدَقُ مِنَ اللّهِ قِيلاً**﴾(النساء:122). وبناء عليه جاء هذا البحث ليجيب عن السؤال الرئيس الآتي:

ما معالم الشخصية الإسلامية المتوازنة، المستنبطة من القران الكريم وتطبيقاتها التربوية.

وانبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما المعالم الإيمانية للشخصية الإسلامية المتوازنة؟.
2. ما المعالم الفكرية والعقلية للشخصية الإسلامية المتوازنة؟.
3. ما المعالم الأخلاقية والقيمية للشخصية الإسلامية المتوازنة؟.
4. ما المعالم الاجتماعية للشخصية الإسلامية المتوازنة؟.
5. ما المعالم الاقتصادية للشخصية الإسلامية المتوازنة؟.
6. ما المعالم النفسية والوجدانية للشخصية الإسلامية المتوازنة؟.
7. ما المعالم الجسدية الظاهرية للشخصية الإسلامية المتوازنة؟.
8. ما المعلم الأبرز في شخصيات الرسل و(الأنبياء)؟.
9. ما التطبيقات التربوية التي يستدل عليها من هذه المعالم؟.

أهداف البحث.

1. الكشف عن مدى قدرة القرآن الكريم في بناء الشخصية الإسلامية المتوازنة بجميع معالمها ومكوناتها.

2. استنباط المعالم الإيمانية للشخصية الإسلامية المتوازنة.

3. استنباط المعالم الفكرية والعقلية للشخصية الإسلامية المتوازنة.

4. استنباط المعالم الأخلاقية والقيمية للشخصية الإسلامية المتوازنة.

5. استنباط المعالم الاجتماعية للشخصية الإسلامية المتوازنة.

6. استنباط المعالم الاقتصادية للشخصية الإسلامية المتوازنة.

7. استنباط المعالم النفسية والوجدانية للشخصية الإسلامية المتوازنة.

8. استنباط المعالم الظاهرية للشخصية الإسلامية المتوازنة.

9. التعرف على المعلم الأبرز في شخصيات الرسل و(الأنبياء).

10. الاستدلال على التطبيقات التربوية لهذه المعالم؟.

أهمية البحث.

يمكن إبراز أهمية البحث بالنقاط الرئيسة الآتية:

1. يكتسب هذا البحث أهميته من أهمية معالم الشخصية الإسلامية المتوازنة المستنبطة من القران الكريم، وأهمية ذلك في حياة الأفراد والمجتمعات الإسلامية: ﴿**تِلْكَ آيَاتُ اللَّهِ نَتْلُوهَا عَلَيْكَ بِالْحَقِّ فَبِأَيِّ حَدِيثٍ بَعْدَ اللَّهِ وَآيَاتِهِ يُؤْمِنُونَ**﴾ (الجاثية:6).

2. الحاجة الملحة إلى التعريف بمعالم الشخصية الإسلامية المتوازنة لغرسها في نفوس النشء المسلم من جديد، بعد أن غفلوا عنها، لمواجهة تحديات العصر ومستجداته الضاغطة: ﴿**إِنَّ هَـذَا الْقُرْآنَ يِهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ**﴾ (الإسراء:9).

3. الأمل في لفت الانتباه للعودة إلى القرآن الكريم لاستخلاص المعايير المحركة للسلوك الإنساني من نصوصه، علها تسهم في بناء الشخصية المتوازنة للفرد المسلم، وتعينه على التكيف مع طبيعة الحياة الواقعية التي يعيشها. ﴿**أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ**﴾ (الملك:14).

4. الأمل في لفت انتباه المعلمين والمربين وأساتذة الجامعات والمتعلمين وكل من يهمه الأمر، للمساهمة في بناء شخصيات النشء والتلاميذ وطلبة الجامعات وفق المعالم والمكونات والمعايير التي قدمها القرآن في هذا المجال.

5. الأمل في أن يقدم لمتخذي القرار في المؤسسات التعليمية والمجتمعية، معلومات مفيدة يمكن استخدامها في بناء البرامج والمناهج التي من شأنها المساعدة على بناء شخصية إسلامية متوازنة عند الأفراد والجماعات. ﴿**إِنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُونِ**﴾ (الأنبياء:92).

منهج البحث.

اعتمد الباحث المنهج الوصفي **التحليلي**، الذي يعتمد التحليل والتفسير، وأسلوب تحليل محتوى المضمون، ومن ثم استنباط معالم الشخصية المتوازنة، بالاعتماد على منهج الاستدلال الاستنباطي، وهذا يقتضي القيام بوصف وتحليل النص القرآني صاحب العلاقة، واستنباط معايير معالم الشخصية الإسلامية المتوازنة بجوانبها المتعددة.

حدود البحث

تتحدد حدود البحث بالآيات الواردة في السور الآتية: :سورة : البقرة، آل عمران، النساء، المائدة، الأنعام، الأعراف، الأنفال، التوبة، يونس، هود، يوسف، الرعد، إبراهيم، النحل، الإسراء، طه، الأنبياء، المؤمنون، الفرقان، النمل، القصص، لقمان، يس، الصافات، ص، غافر، فصلت، الشورى، الحجرات، الذاريات، الرحمن، الحشر، المنافقون، الملك، القلم، نوح، المزمل، الفجر، الضحى، البينة، بمجموع (40) سورة.

الإجراءات المتبعة.

1. اعتماد القرآن الكريم، لإجراء مسح شامل للسور القرآنية ذات العلاقة بالشخصية بمجموع أربعين سورة كما وردت في حدود البحث، حيث تم استنباط معالم الشخصية الإسلامية المتوازنة المتضمنة في معانيها وأساليبها: ﴿**وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلَى أُوْلِي الأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنبِطُونَهُ مِنْهُمْ**﴾ (النساء:83).

2. البحث في المصادر والمراجع والدراسات السابقة التي تخدم البحث وذات الصلة بموضوعه: ﴿**اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ. خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ. اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ. الَّذِي عَلَّمَ بِالقلم. عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ**﴾. (العلق: 1-5).

3. استنباط معالم الشخصية الإسلامية المتوازنة، والاستدلال على مكوناتها ومعاييرها وجوانبها المختلفة.

4. الخروج بالعديد من الاستنتاجات والتوصيات المنبثقة من نتائج البحث.

التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث.

1. **معالم الشخصية الإسلامية**: هي المعايير الإيمانية والفكرية والأخلاقية والقيمية والاجتماعية والاقتصادية والنفسية والوجدانية والجسدية والخارجية التي تحدد كل ما يتعلق بشخصية الإنسان المسلم وفق ما جاء به القرآن الكريم.

2. **الشخصية الإسلامية**: هي الشخصية التي تتحدد معالمها ومكوناتها الجسمية والوجدانية والعقلية والنفسية والروحية، بحيث تعيّن الفرد وتميزه عن غيره، وتعمل على تكامله النفسي والاجتماعي وتوافقه مع ذاته ومع غيره وفق ما جاء به القرآن الكريم

3. **الشخصية المتوازنة:** هي الشخصية التي لا يغلب عليها جانب دون أخر بحيث توازن بين الدنيا والآخرة من جهة و بين حاجات الروح والعقل والجسد والنفس من جهة أخرى، لتعمل هذه الأجهزة بتوازن واتساق وتنسيق واستقامة ضمن الضوابط الشرعية التي جاء بها القرآن.

الدراسات السابقة:

أظهرت دراسة الغامدي(1995): بعنوان: "الجوانب المكونة لشخصية الإنسان المسلم"، والتي هدفت إلى إبراز أهم جوانب شخصية الإنسان المسلم، بعض التوجيهات الصائبة في تنمية تلك الجوانب المكونة للشخصية، كالجانب الإيماني، والجانب الروحي، والجانب العقلي، والجانب الأخلاقي، والجانب النفسي، والجانب الصحي، واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق هدفها، وتوصلت إلى أن نمو أي جانب من هذه الجوانب لا تتم بشكل منفصل عن بقية الجوانب الأخرى، بل هي متداخلة ومترابطة ارتباطاً وثيقاً ويؤثر بعضها في بعض، كما أكدت هذه الدراسة أن الجوانب المكونة لشخصية المسلم وتنميتها تكسب أفراد الأمة الإسلامية سمة مميزه عن بقية أفراد الأمم الأخرى، ألا وهي سمة الإيمان والفضيلة كما أرادها الله عز وجل.

وفي دراسة عبدالله (1996): بعنوان: "أثر سماع القران الكريم على الأمن النفسي"، والتي هدفت إلى معرفه أثر سماع القران الكريم على مستوى الأمن النفسي، لعينة تكونت من(130) طالبة على مجموعتين المجموعة التجريبية وتكونت من (73) طالبة من الفرعين العلمي والأدبي ، وأخضعت لسماع القران الكرم على مدار (12) جلسة مدة كل منها حصة صفية واحده(45)دقيقة، والمجموعة الضابطة تكونت من (75) طالبة من الفرعين العلمي والأدبي ولم تخضع لأي معالجة تجريبية. وأظهرت النتائج ان التغير في مستوى الأمن النفسي للمجموعة التجريبية أعلى منه لدى المجموعة الضابطة مما يدل على وجود أثر للقران الكريم على المستوى النفسي للطالبات في الدراسة.

أما دراسة الجسماني(1996): بعنوان: "علم النفس القرآني والتهذيب الوجداني"، والتي هدفت إلى الكشف عن النفس الإنسانية والروح بالقران الكريم، وسبل تهذيبهما، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة: أن النفس الإنسانية في القران الكريم تنقسم إلى ثلاثة أقسام: النفس المطمئنة والنفس اللوامة والنفس الأمارة بالسوء والسوالة والمسوسة والمطاوعة والخاسرة، وأن علاقة النفس بالبدن هي علاقة تدبير وتصرف، وأن للنفس دلائل على وجودها بعد الموت، وأن النفس قابله للتزكية والتطهير، وأنها تبقى حيه بمقدار مراقبتها لذاتها، وأن الضمير صوت يعبر عن أعمق أغراض الإنسان وأهدافه في عملية استثمار الحياة على وجوهها المرتضاة، أخلاقيا واجتماعيا وأن الصحة النفسية والإيمان متلازمان.

وفي دراسة الجحني (1999): بعنوان "رؤية للأمن الفكري وسبل مواجهة الفكر المنحرف"، والتي هدفت إلى تسليط الضوء على الأمن الفكري باعتباره ركيزة لكل أمن ،وأساساً للأمن الاجتماعي الذي تبذل الأفراد والجماعات والدول الجهود لتحقيقه. وكان من أهم نتائج الدراسة، أن الأمن الفكري الهادف يتحقق بتطبيق شرع الله، وسلامة التوجه الفكري، وإيجاد تناسق وتكامل وتعاون في بناء الحياة الفكرية.

وفي دراسة موسى، وإبراهيم (2001): بعنوان: "دور الصلاة كاستراتيجية دينية في تخفيف حدة مصادر الضغوط الدراسية لدى عينة من طلبة الجامعة"، والتي هدفت إلى الكشف على أثر المحافظة على الصلاة في تحقيق حدة بعض الضغوط الدراسية المرتبطة بالنظام الأكاديمي، أو بالامتحانات والتقويم والمحتوى الدراسي والتفاعل الاجتماعي والمشكلات الشخصية، والمرتبطة أيضا بعملية التعلم لدى عينة من طلبة الجامعة من الجنسين ، وتكونت عينة الدراسة من (160) طالباً وطالبةً في كلية التربية والدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر وتراوحت أعمارهم ما بين (21_23) عاماً بمتوسط حسابي قدره(21,9) عاماً، وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب والطالبات المحافظين على الصلاة اقل إحساسا بالضغوط الدراسية.

أما دراسة الزاملي (2006): بعنوان "مقومات الشخصية الإسلامية وأساليب بنائها في فكر السيد قطب"، فهدفت إلى التعرف إلى مقومات الشخصية الإسلامية عند سيد قطب، وإبراز الأساليب المتبعة لبناء الشخصية الإسلامية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: انطلاق فكر سيد قطب انطلاقاً واضحاً من العقيدة الإسلامية الواضحة. وأن مقومات الشخصية الإسلامية نابعاً أساسا من التصور الإسلامي للإنسان والكون والحياة. وأن الضعف الذي أصاب الشخصية الإسلامية في العصر الحاضر هو ابتعادها عن أصلها الصافي. ولا بد آن تكون للشخصية الإسلامية مقوماتها التي تعتمد عليها خاصة في عصر الصراع من اجل الوجود والسيطرة.

كما هدفت دراسة العلياني (1427هـ): بعنوان: "التربية الاقتصادية في القران الكريم وتطبيقاتها في الأسرة والمدرسة"، إلى التعرف على بعض معالم التربية الاقتصادية في القران الكريم، وكيف يمكن تفعيل تلك التربية من خلال بعض المؤسسات التربوية، كونها تربية قابلة للتطبيق العملي.

وقد استخدم الباحث المنهج الاستنباطي في استنباط الآيات القرآنية التي تتعلق بالتربية الاقتصادية، لاستخراج مبادئ عامة توجه هذه التربية، كما استخدم أيضا المنهج الوصفي في وصف وتحليل واقع الاقتصاد ومشكلاته، وواقع التربية الاقتصادية كما جاءت في بعض آيات القران الكريم. وكان من ومن أبرز نتائج البحث: أن التربية الاقتصادية في القران الكريم تقوم على أهداف وأسس ومبادئ مثالية. أن للتربية الاقتصادية في القران الكريم خصائص تميزها عن غيرها من التربيات، وتجعل منها التربية الوحيدة القادرة على تربية الناس على القيم والمثل العليا التي تحقق النجاح في المجال الاقتصادي.

وتحرص التربية الإسلامية على تربية المسلمين على إتقان العمل وتحسين الإنتاج، كما يطالب الإسلام بتربية المسلمين على ترشيد الاستهلاك والتوسط والاعتدال فيه.

كما هدفت دراسة العطاس (2008): بعنوان: "إسهامات الأسرة في تربية الإبداع لدى أطفالها من منظور التربية الإسلامية"، إلى بيان مكانة الأسرة والطفولة في الإسلام، وبيان خصائص النمو لدى الأطفال من سن (6_12) سنة للاستفادة منها في تحقيق التربية الإبداعية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، توصلت الدراسة إلى أن القدرة الخيالية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة واسعة النظير، لذا لابد من استغلال هذه المرحلة لتوليد الأفكار الإبداعية. وأن إلمام الوالدين بخصائص النمو لدى أطفالهما له عظيم الفائدة في تدريب أطفالهما على الإبداع، فمعرفة خصائص النمو بمثابة القاعدة للأسرة لفهم كيفية التعامل مع الطفل على أساسها. ويمكن أن يكون الآباء قدوة إبداعية لأطفالهم بما يقومون به من أعمال وأنشطة أمام أطفالهم.

وهدفت دراسة أحمد(2008): بعنوان: "الأخلاق وعلاقتها بقوى النفس من المنظور الإسلامي دراسة وصفية تحليلية في الشخصية ودوافع السلوك"، إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الأخلاق وقوى النفس من المنظور الإسلامي والذي يستمد مصادره من القران الكريم والسنة النبوية والفقه عند علماء المسلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هدفها، وتوصلت إلى وجود علاقة وظيفية سببيه بين الأخلاق بجميع صورها وبين قوى النفس العاقلة، والغضيبة، والشهوانية، من المنظور الإسلامي.

وهدفت دراسة بارون (2008): بعنوان: "التدين وعلاقته بالصحة النفسية والقلق لدى المراهقين الكويتيين"، إلى الكشف عن العلاقة بين التدين والصحة النفسية والقلق لدى عينة كبيرة من المراهقين الكويتيين حيث تكونت العينة من (2023) مراهقاً كويتينا (889) أولاد (1134) بنات، وصلت متوسطات أعمارهم (16.2)سنة ، وانحراف معياري قدره (1.2) سنة واختيرت العينة بشكل عشوائي من المدارس الثانوية في مناطق مختلفة من دولة الكويت ، وطبق على العينة مقياس الدافعية الداخلية للتدين، ومقياس آخر للقلق إضافة إلى (6)بنود تقييم ذاتي، و أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين الجنسين حيث كان الأولاد أعلى في المتوسط من البنات على كل المقاييس فيما عدا مقياس القلق ، حيث كان متوسط البنات اعلي من متوسط الأولاد، كما أظهرت النتائج ارتباطات إيجابية دالة بين كل المتغيرات فيما عدا المقياس الذي كان سببا ودالا.

كما هدفت دراسة الحصيني (1434هـ): بعنوان "معالم الشخصية الإسلامية المستنبطة من سير الصحابة الكرام رضي الله عنهم، من كتاب سير إعلام النبلاء وأساليب تنميتها لدى المعلم"، إلى التعرف على مفهوم الشخصية الإسلامية، المتعلق بالجانب العقدي، والجانب التعبدي، والجانب العلمي، والجانب الأخلاقي، والجانب الاجتماعي، واستخدم الباحث المنهج الاستنباطي، وكما توصلت الدراسة إلى استنباط أربعة وعشرون معلماً للشخصية الإسلامية في شتى الجوانب المختلفة المستنبطة من سير الصحابة الكرام رضوان الله عليهم، كما أكدت على دور التربية الإسلامية بكل وسائطها في تنمية معالم الشخصية الإسلامية لدى المعلم للرقي بالمستوى التربوي والتعليمي في مدارسنا ومؤسساتنا التربوية. وأوضحت أهم الكفايات التي يحتاجها المعلم من معالم الشخصية الإسلامية وأساليب تفعيلها.

الإطار النظري لمعالم الشخصية الإسلامية المتوازنة في القرآن الكريم.

تتحدد معالم الشخصية الإسلامية المتوازنة من خلال مجموعة من المكونات والخصائص والمعايير التي وردت في آيات القرآن الكريم ذلك الكتاب الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه. لقول الحق جل شأنه: ﴿**لَا يَأْتِيهِ الْبَاطِلُ مِن بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِ تَنزِيلٌ مِّنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ**﴾(فصلت:42).

ولا شك أن معالم الشخصية الإسلامية، متعددة ومتنوعة، ويمكن تصنيفها إلى السمات الآتية:

1. **معالم روحية أو إيمانية:** كالإيمان والتقوى والورع والخشوع.
2. **معالم عقلية أو فكرية**: كالذكاء وسرعة البديهة.
3. **معالم خلقية قيمية**: كالكرم والإخاء والطاعة الجدية والصدق والأمانة.
4. **معالم اجتماعية**: كالنظام والاحترام والوقار والوطنية والمشاركة الوجدانية.
5. **معالم نفسية وجدانية:** كقوة الإرادة والحزم والصبر والطموح والرؤية.

6. **معالم عملية**: كالسرعة والدقة. (الهاشمي،2000، ص:25). وفي إطار هذه النظرة الشاملة للشخصية الإنسانية، وفي ضوء الأفكار الإسلامية، تناول الباحث أهم الجوانب المكونة لشخصية الإنسان المسلم كالجانب

الإيماني، والعقلي الفكري، والأخلاقي القيمي، والاجتماعي، والاقتصادي، والنفسي الوجداني، والصحي الجسمي، كلٍ على حدة تسهيلا لدراسة كل جانب ومعلم من معالم الشخصية المتزنة، كما يأتي:

المعالم الإيمانية:

ومعنى الإيمان في اللغة هو التصديق ، ويقال: امن بالشيء: أي صدق به وضده التكذيب، والإيمان: الثقة وقبول الشريعة.(ابن منظور، 2011). وقد أشار الله سبحانه وتعالى إلى الإيمان في كتابه بقوله: ﴿**لَّيْسَ الْبِرَّ أَن تُوَلُّواْ وُجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنْ آمَنَ بِاللّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ وَالْمَلآئِكَةِ وَالْكِتَابِ وَالنَّبِيِّينَ**﴾ (البقرة:177). ويقول أحد الباحثين:"إن الدين قانون ثابت في أعماق نفوسنا مستمد استمداداً حقيقيا ممن هو مصدر جميع القوانين وهو الذي يحكم بيننا ويسيطر علينا "(القنوجي، 2003، ص:375)

المعالم العقلية والفكرية:

فبالعقل يقوم الإنسان بمختلف عملياته العقلية، مثل عملية الإدراك والتعلم والتعرف والفهم والتخيل، والعقل هو أساس التكليف في الإسلام في مجالات العقيدة، والشريعة، والعبادة، والمعاملة، والتعايش السليم مع المجتمع والطبيعة، وفي مجالات العمل والإنتاج، وبناء الحضارات، وكشف العديد من قوانين الكون وأسراره، والاستفادة منها، لأن الحياة البشرية لا تستقيم بدون سلطان العقل وتوجيهه.

"وبالعقل يميز الإنسان بين الخير والشر، وبين الفضيلة والرذيلة،وبين الصواب والخطأ وبين الحسن والقبيح، "فهو آلة العلم وميزانه الذي به يعرف صحيحة من سقيمه، وراجحه من مرجوحه، والمرآة التي يعرف بها الحسن من القبيح" (يلجن، 1397هـ ص:539).

ويتم عن طريق العقل، تنمية القدرات العقلية للفرد ، كالقدرة اللغوية والقدرة الرياضية والقدرة على الاستنباط والاستدلال ، والقدرة على الملاحظة والنقد الهادف، والتحليل الموضوعي، وتنمية العادات والاتجاهات ذات الارتباط بالناحية العقلية كحب المعرفة والاستطلاع والقراءة والصبر ، والجلد على طلب العلم ، واحترام آراء الآخرين ووجهات نظرهم ، وعدم التعصب للآراء الخاصة، والتحرر العقلي من قيود التقليد الأعمى والعادات والتقاليد غير الصحيحة ، وتنمية المهارات العقلية.: ﴿**فَإِن لَّمْ يَسْتَجِيبُوا لَكَ فَاعْلَمْ أَنَّمَا يَتَّبِعُونَ أَهْوَاءهُمْ وَمَنْ أَضَلُّ مِمَّنِ اتَّبَعَ هَوَاهُ بِغَيْرِ هُدًى مِّنَ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ**﴾(القصص:50).

المعالم الخلقية والقيمية:

للأخلاق والقيم أهمية كبيرة في حياة الأفراد والجماعات، فهي دعامة كل نهضة وأساس كل تقدم وتطور ورقي، وبضياع الأخلاق وإهمالها تنهار الأمم وتضيع، وقد اهتمت كافة التربيات بالجانب الأخلاقي والقيم، حيث تحتل مكانة عظيمة، وشرفاً رفيعا، لارتباطها بالإيمان بما يحقق للفرد سعادة الدارين، ويتم تحقيق الجانب الأخلاقي عن طريق تطهير النفس من جميع الرذائل الأخلاقية والإرادات الشريرة، عملاً بقوله تعالى: ﴿**وَلَكِن يُرِيدُ لِيُطَهرَكُمْ وَلِيُتِمَّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكُمْ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ**﴾(المائدة:6). وبجانب التطهير ينبغي تنمية الروح الأخلاقية، ونزعات الخير في نفس

المرء، وتزكية النفس عملا بقوله تعالى: ﴿**كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولاً مِّنكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُواْ تَعْلَمُونَ**﴾(البقرة: 151).

المعالم الاجتماعية:

يعد الجانب الاجتماعي من جوانب مكونات الشخصية، لأن سلوك الفرد وتصرفاته، ومعاملاته، ما هي إلا نتاج لتفاعل استعدادات ومكونات الفرد الداخلية مع عوامل البيئة الخارجية، والاجتماعية، والثقافية والطبيعية، وعن طريق هذا التفاعل يتحقق البناء والتعمير، وتحسين الواقع الطبيعي والاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه، وعن طريق التفاعل الحسن بين الإنسان وعناصر البيئة الطبيعية يستطيع أن يحول ذلك إلى إنتاج وثروة، كما ويجد لنفسه الراحة والطمأنينة والمحبة والمودة والاحترام والتقدير، وهذه حاجات أساسية عند الإنسان، وفي هذا يقول الحق جل شأنه: ﴿**يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ**﴾(الحجرات:13).

المعالم الاقتصادية:

يهتم الاقتصاد بالبحث في نشاط الإنسان في المجتمع من حيث حصوله على الأموال والخدمات حسب المنهج الذي رسمته الشريعة الإسلامية.(الشاذلي، 1399هـ، ص: 12)، ويعرف (المصري،1421هـ: ص22) الاقتصاد الإسلامي "بأنه الذي يعني بدراسة الموارد وتنميتها لإشباع الحاجات الإنسانية، وفق أحكام الإسلام.

فالاقتصاد الإسلامي يوجه النشاط الاقتصادي لتحقيق مصالح المجتمع الإسلامي، وذلك لأن شريعة الإسلام شريعة الوسطية والاعتدال في كافة الأمور ومنها الاقتصاد، كما أن "التربية الاقتصادية الإسلامية هي التي تشكل سلوك الفرد فيما يتعلق بعناصر العملية الاقتصادية بما يتفق مع أنماط السلوك الإسلامي بشكل عام". (بيومي، 2002، ص: 11).

المعالم النفسية والوجدانية:

وهي كل ما يتعلق بالدوافع والمشاعر والعواطف والانفعالات، ولاطمئنان النفسي والرضا الذاتي، لأنّ الشخصية السوية، هي التي تتسم بالاتزان في دوافعها وعواطفها ونزعاتها، لقوله تعالى: ﴿**وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ**﴾ (آل عمران:134). وحاجة الفرد إلى الطمأنينة النفسية في وقتنا الحاضر أشد من أي وقت مضى، لأن الحياة العصرية بتغيراتها السريعة والمتعددة في شتى المجالات سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وثقافيا وصحيا، جعلت الفرد يعيش في حيرة وخوف شديدين، وقد تؤدي الظروف المحيطة به إلى صراع يؤثر في نفسه، وفي مواقفه واتجاهاته في الحياة، وفي قدرته على الحركة والنشاط والعمل، فالطمأنينة النفسية تجعل الفرد قادرا على فهم نفسه، وتزوده بالقدرة على بناء اتجاهات نفسية سليمة نحو ذاته ونحو الناس ونحو الحياة، وتفتح أبواب الأمل أمامه، وتجعله أكثر تكيفاً وسعادة في حياته، وتبعد عنه شبح اليأس والقنوط. وحول ذلك يقول الحق سبحانه: ﴿**الَّذِينَ آمَنُواْ وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكْرِ اللّهِ أَلاَ بِذِكْرِ اللّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ**﴾ (الرعد:28). وتتحقق الشخصية الإسلامية في هذا الجانب بتنمية ما يأتي:

- "تنمية الوازع الإيماني.
- تنمية الوازع الأخلاقي (الضمير).
- تنمية الوازع الاجتماعي.
- تنمية البصيرة والحكمة.
- إشباع الحاجات اللازمة للفرد".(فهمي، بدون تاريخ، ص: 367).

المعالم الصحية (الجسمية):

من أبرز التعريفات الشاملة للصحة هو ما توصل إليه بعض خبراء الإدارة الصحية بهيئة الصحة العالمية، حيث عرفوا الصحة العامة بأنها" العلم والفن الهادفان إلى صد غائلة المرض، والوقاية منه، ورفع مستوى الصحة والكفاية، نتيجة للجهود المنظمة لتحسين صحة البيئة، والتحكم في انتشار الأمراض المعدية، وتعليم الأفراد أصول الصحة الشخصية. وتنظيم الخدمات الطبية، والتمريض لاكتشاف المرض في بوادره والوقاية منه، وتنمية الجهاز المناعي حتى يتمكن كل فرد من الارتقاء إلى مستوى معيشي باعث على الصحة، وحتى يمنح كل مواطن حقوقه الطبيعية في الصحة وطول العمر.(هذام، 1964،ص:9).

وللجانب الصحي أهمية بالغة في بناء الشخصية المسلمة، لأنها هي الدعامة الأولى في الشعور بالرضا والسعادة في حياة الناشئ، ولأنها هي التي تمده بالقدوة والطاقة للقيام بأعماله ونشاطه بالحياة، وهي من العوامل الرئيسة في تنمية القدرات العقلية، والمتأمل في تعاليم الإسلام وقواعده العامة في الطعام والشراب، يجد أنه أحل مل فيه نفع للناس، وحرم ما كان فيه ضرر، أو خبث، وقاية لصحتهم، كما في قوله تعالى: ﴿**وَيُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ الْخَبَآئِثَ**﴾ (الأعراف:157).

معالم الشخصية الإسلامية المتوازنة المستنبطة من القرآن الكريم.

بعد الرجوع إلى القرآن الكريم، ومن أجل الإجابة على تساؤلات الدراسة، فقد تم استنباط المعالم المكونة للشخصية الإسلامية المتوازنة السبع الآتية:

أولا: المعالم الإيمانية:

1. التوحيد: ﴿**شَهِدَ اللّهُ أَنَّهُ لاَ إِلَـهَ إِلاَّ هُوَ وَالْمَلاَئِكَةُ وَأُوْلُواْ الْعِلْمِ قَآئِمَاً بِالْقِسْطِ لاَ إِلَـهَ إِلاَّ هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ**﴾ (آل عمران:18).
2. التقوى: ﴿**الَّذِينَ آمَنُواْ وَكَانُواْ يَتَّقُونَ**﴾(يونس:63).
3. حبّ الله سبحانه: ﴿**وَمِنَ النَّاسِ مَن يَتَّخِذُ مِن دُونِ اللّهِ أَندَاداً يُحِبُّونَهُمْ كَحُبِّ اللّهِ وَالَّذِينَ آمَنُواْ أَشَدُّ حُبّاً لِّلّهِ**﴾(البقرة:165).
4. الجهاد بالنفس والمال: ﴿**وَجَاهَدُوا بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ أُوْلَئِكَ هُمُ الصَّادِقُونَ**﴾(الحجرات:15).

5. الانشغال بذكر الله: ﴿الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللّهَ قِيَاماً وَقُعُوداً وَعَلَىَ جُنُوبِهِمْ﴾(آل عمران:191).

6. البراءة من الشرك بالله: ﴿يَعْبُدُونَنِي لَا يُشْرِكُونَ بِي شَيْئاً﴾(النور:55)

7. عبادة الله سبحانه في مختلف الظروف والأحوال: ﴿وَالَّذِينَ يَبِيتُونَ لِرَبِّهِمْ سُجَّداً وَقِيَاماً﴾(الفرقان:64).

8. الرضا بقضاء الله وقدره: ﴿قُل لَّن يُصِيبَنَا إِلاَّ مَا كَتَبَ اللّهُ لَنَا﴾(التوبة:51).

9. التوكل على الله مع الأخذ بالأسباب: ﴿وَإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ آيَاتُهُ زَادَتْهُمْ إِيمَاناً وَعَلَى رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ﴾(الأنفال:2).

10. فهم الغاية من وجودهم في هذه الحياة الدنيا: ﴿الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلاً وَهُوَ الْعَزِيزُ الْغَفُورُ﴾(الملك:2). وقوله تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾(الذاريات:56).

ثانيا: المعالم الفكرية والعقلية:

1. التفكر في خلق السموات والأرض: ﴿وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ﴾ (آل عمران:191).

2. تتبع عاقبة المكذبين من الأمم السابقة لأخذ العظة والعبرة: ﴿قُلْ سِيرُواْ فِي الأَرْضِ ثُمَّ انظُرُواْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكَذِّبِينَ﴾ (الأنعام:11).

3. طلب العلم والتعلّم: ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْماً﴾(طه:114)

4. تدبر القرآن الكريم لمعرفة إعجازه: ﴿أَفَلاَ يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ اللّهِ لَوَجَدُواْ فِيهِ اخْتِلاَفاً كَثِيراً﴾(النساء:82).

5. التدبر في مخلوقات الله لمعرفة قدرته المطلقة: ﴿هَذَا خَلْقُ اللَّهِ فَأَرُونِي مَاذَا خَلَقَ الَّذِينَ مِن دُونِهِ بَلِ الظَّالِمُونَ فِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ﴾(لقمان:11).

6. تدبر حركة الأجرام السماوية: ﴿وَالشَّمْسُ تَجْرِي لِمُسْتَقَرٍّ لَّهَا ذَلِكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ. وَالْقَمَرَ قَدَّرْنَاهُ مَنَازِلَ حَتَّى عَادَ كَالْعُرْجُونِ الْقَدِيمِ. لَا الشَّمْسُ يَنبَغِي لَهَا أَن تُدْرِكَ الْقَمَرَ وَلَا اللَّيْلُ سَابِقُ النَّهَارِ وَكُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ﴾ (يس: 38-40).

7. استخدام العقل لفهم وإدراك آيات الله في الكون لكشف بعض أسراره: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلاَفِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنزَلَ اللّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِن مَّاء فَأَحْيَا بِهِ الأرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَآبَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخِّرِ بَيْنَ السَّمَاء وَالأَرْضِ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾(البقرة:164).

8. استخدام الحواس في عملية التعلم لشكر الله على نعم: ﴿**وَاللّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ الْسَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ**﴾ (النحل:78).

9. استخدام سلطان العلم لاكتشاف ظواهر الطبيعة: ﴿**يَا مَعْشَرَ الْجِنِّ وَالْإِنسِ إِنِ اسْتَطَعْتُمْ أَن تَنفُذُوا مِنْ أَقْطَارِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ فَانفُذُوا لَا تَنفُذُونَ إِلَّا بِسُلْطَانٍ**﴾ (الرحمن:33).

10. فهم الغاية من الأمثال القرآنية لأخذ العظة والعبرة منها وتسهيل الفهم: ﴿**وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ**﴾ (العنكبوت:43). وقوله جلّ من قائل: ﴿**وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ**﴾ (الحشر:21).

ثالثا: المعالم الأخلاقية والقيمية:

1. الصبر على الأذى: ﴿**وَلَنَصْبِرَنَّ عَلَى مَا آذَيْتُمُونَا**﴾ (إبراهيم:12).

2. كظم الغيظ والعفو والإحسان: ﴿**وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ**﴾ (آل عمران:134).

3. الإيثار: ﴿**وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَن يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُوْلَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ**﴾ (الحشر:9).

4. الوفاء بالعقود: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ أَوْفُواْ بِالْعُقُودِ**﴾ (المائدة:1).

5. برّ الوالدين: ﴿**وَقَضَى رَبُّكَ أَلاَّ تَعْبُدُواْ إِلاَّ إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَاناً إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلاَهُمَا فَلاَ تَقُل لَّهُمَا أُفٍّ وَلاَ تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلاً كَرِيماً**﴾(الإسراء:23).

6. تجنّب سوء الظنّ والتجسّس والغيبة: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيراً مِّنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ وَلَا تَجَسَّسُوا وَلَا يَغْتَب بَّعْضُكُم بَعْضاً أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتاً فَكَرِهْتُمُوهُ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ تَوَّابٌ رَّحِيمٌ**﴾(الحجرات:12).

7. تجنّب السخرية واللمز والتنابز بالألقاب: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخَرْ قَومٌ مِّن قَوْمٍ عَسَى أَن يَكُونُوا خَيْراً مِّنْهُمْ وَلَا نِسَاء مِّن نِّسَاء عَسَى أَن يَكُنَّ خَيْراً مِّنْهُنَّ وَلَا تَلْمِزُوا أَنفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الاِسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ وَمَن لَّمْ يَتُبْ فَأُوْلَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ**﴾ (الحجرات:11).

8. الوفاء بالوعد ورعاية الأمانة: ﴿**وَالَّذِينَ هُمْ لِأَمَانَاتِهِمْ وَعَهْدِهِمْ رَاعُونَ**﴾ (المؤمنون:8).

9. تجنّب شهادة الزور ولغو الكلام: ﴿**وَالَّذِينَ لَا يَشْهَدُونَ الزُّورَ وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَاماً**﴾ (الفرقان:72).

10.تجنّب ظلم النفس بكلّ صوره وأشكاله: ﴿إِنَّمَا السَّبِيلُ عَلَى الَّذِينَ يَظْلِمُونَ النَّاسَ وَيَبْغُونَ فِي الْأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَقِّ أُوْلَئِكَ لَهُم عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾(الشورى:42). وقوله تعالى: ﴿وَلَوْ أَنَّ لِكُلِّ نَفْسٍ ظَلَمَتْ مَا فِي الأَرْضِ لاَفْتَدَتْ بِهِ وَأَسَرُّواْ النَّدَامَةَ لَمَّا رَأَوُاْ الْعَذَابَ وَقُضِيَ بَيْنَهُم بِالْقِسْطِ وَهُمْ لاَ يُظْلَمُونَ﴾(يونس:54).

رابعا: المعالم الاجتماعية:

1. اللين في مخاطبة الآخرين: ﴿اذْهَبَا إِلَى فِرْعَوْنَ إِنَّهُ طَغَى. فَقُولَا لَهُ قَوْلاً لَّيِّناً لَّعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى﴾ (طه: 43-44).

2. الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر: ﴿وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَأُوْلَـئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾ (آل عمران:104).

3. الدعوة إلى الله بالحكمة والموعظة الحسنة: ﴿ادْعُ إِلِى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾ (النحل:125).

4. الحكم بالعدل بين الناس: ﴿وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ النَّاسِ أَن تَحْكُمُواْ بِالْعَدْلِ إِنَّ اللّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِ إِنَّ اللّهَ كَانَ سَمِيعاً بَصِيراً﴾(النساء:58).

5. الدفع بالحسنى: ﴿وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ﴾ (فصلت:34).

6. التعاون على البرّ والتقوى: ﴿وَتَعَاوَنُواْ عَلَى الْبرِّ وَالتَّقْوَى وَلاَ تَعَاوَنُواْ عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُواْ اللّهَ إِنَّ اللّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ﴾ (المائدة:2).

7. رعاية الأيتام وكفالتهم: ﴿وَابْتَلُواْ الْيَتَامَى حَتَّىَ إِذَا بَلَغُواْ النِّكَاحَ فَإِنْ آنَسْتُم مِّنْهُمْ رُشْداً فَادْفَعُواْ إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ وَلاَ تَأْكُلُوهَا إِسْرَافاً وَبِدَاراً أَن يَكْبَرُواْ وَمَن كَانَ غَنِيّاً فَلْيَسْتَعْفِفْ وَمَن كَانَ فَقِيراً فَلْيَأْكُلْ بِالْمَعْرُوفِ فَإِذَا دَفَعْتُمْ إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ فَأَشْهِدُواْ عَلَيْهِمْ وَكَفَى بِاللّهِ حَسِيباً﴾(النساء:6).

8. الرحمة بالسائل: ﴿وَأَمَّا السَّائِلَ فَلَا تَنْهَرْ﴾(الضحى:10).

9. تجنّب الخمر والميسر(القمار): ﴿إِنَّمَا يُرِيدُ الشَّيْطَانُ أَن يُوقِعَ بَيْنَكُمُ الْعَدَاوَةَ وَالْبَغْضَاء فِي الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ وَيَصُدَّكُمْ عَن ذِكْرِ اللّهِ وَعَنِ الصَّلاَةِ فَهَلْ أَنتُم مُّنتَهُونَ﴾ (المائدة:91).

10.صلة الأرحام: ﴿وَاتَّقُواْ اللّهَ الَّذِي تَسَاءلُونَ بِهِ وَالأَرْحَامَ إِنَّ اللّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيباً﴾(النساء:1).

خامسا: المعالم الاقتصادية:

1. كتابة الدين والإشهاد عليه: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيْنٍ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاكْتُبُوهُ وَلْيَكْتُب بَّيْنَكُمْ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ وَلاَ يَأْبَ كَاتِبٌ أَنْ يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللّهُ فَلْيَكْتُبْ وَلْيُمْلِلِ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ وَلْيَتَّقِ اللّهَ رَبَّهُ﴾(البقرة:282).

2. الابتعاد عن الربا والمرابات: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ اتَّقُواْ اللّهَ وَذَرُواْ مَا بَقِيَ مِنَ الرِّبَا إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ﴾ (البقرة:278).

3. الإنفاق في سبيل الله: ﴿وَأَنفِقُوا مِن مَّا رَزَقْنَاكُم مِّن قَبْلِ أَن يَأْتِيَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ فَيَقُولَ رَبِّ لَوْلَا أَخَّرْتَنِي إِلَى أَجَلٍ قَرِيبٍ فَأَصَّدَّقَ وَأَكُن مِّنَ الصَّالِحِينَ﴾ (المنافقون:10).

4. تأدية زكاة المال والذهب والفضّة وعروض التجارة و الزروع والثمار: ﴿وَآتَى الْمَالَ عَلَى حُبِّهِ ذَوِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَالسَّآئِلِينَ وَفِي الرِّقَابِ وَأَقَامَ الصَّلاةَ وَآتَى الزَّكَاةَ﴾ (البقرة:177). وقوله سبحانه: ﴿كُلُواْ مِن ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَآتُواْ حَقَّهُ يَوْمَ حَصَادِهِ﴾ (الأنعام:141).

5. الابتعاد عن التبذير والإسراف: ﴿إِنَّ الْمُبَذِّرِينَ كَانُواْ إِخْوَانَ الشَّيَاطِينِ وَكَانَ الشَّيْطَانُ لِرَبِّهِ كَفُوراً﴾ (الإسراء:27).

6. الاعتدال في الإنفاق: ﴿وَلاَ تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَى عُنُقِكَ وَلاَ تَبْسُطها كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُوماً مَّحْسُوراً﴾ (الإسراء:29).

7. القرض الحسن لله: ﴿وَأَقْرِضُوا اللَّهَ قَرْضاً حَسَناً وَمَا تُقَدِّمُوا لِأَنفُسِكُم مِّنْ خَيْرٍ تَجِدُوهُ عِندَ اللَّهِ هُوَ خَيْراً وَأَعْظَمَ أَجْراً﴾(المزمل:20).

8. إخراج الصدقات ابتغاء مرضاة الله وعونا للمحتاجين: ﴿مَّثَلُ الَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنبُلَةٍ مِّئَةُ حَبَّةٍ وَاللّهُ يُضَاعِفُ لِمَن يَشَاءُ وَاللّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ﴾ (البقرة:261).

9. الابتعاد عن كنز الأموال: ﴿وَالَّذِينَ يَكْنِزُونَ الذَّهَبَ وَالْفِضَّةَ وَلاَ يُنفِقُونَهَا فِي سَبِيلِ اللّهِ فَبَشِّرْهُم بِعَذَابٍ أَلِيمٍ﴾ (التوبة:34).

سادسا: المعالم النفسية والوجدانية:

1. الطمأنينة القلبية: ﴿الَّذِينَ آمَنُواْ وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكْرِ اللّهِ أَلاَ بِذِكْرِ اللّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ﴾ (الرعد:28).

2. الرضى عن الله والعمل بما يرضي الله سبحانه: ﴿رَّضِيَ اللّهُ عَنْهُمْ وَرَضُواْ عَنْهُ ذَلِكَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ﴾ (المائدة:119). وقوله سبحانه: ﴿رَّضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا عَنْهُ ذَلِكَ لِمَنْ خَشِيَ رَبَّهُ﴾ (البينة:8)

3. الأخوة الإسلامية: ﴿إِنَّمَا المؤمنون إِخْوَةٌ﴾ (الحجرات:10).

4. النفس المطمئنة: ﴿**يَا أَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ. ارْجِعِي إِلَى رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً. فَادْخُلِي فِي عِبَادِي. وَادْخُلِي جَنَّتِي**﴾ (الفجر:27-30).

5. تجنّب وسوسة الشيطان: ﴿**إِنَّ الَّذِينَ اتَّقَواْ إِذَا مَسَّهُمْ طَائِفٌ مِّنَ الشَّيْطَانِ تَذَكَّرُواْ فَإِذَا هُم مُّبْصِرُونَ**﴾ (الأعراف:201).

6. الاستغفار: ﴿**وَبِالْأَسْحَارِ هُمْ يَسْتَغْفِرُونَ**﴾ (الذاريات:18).

7. التوكّل الدائم على الله: ﴿**وَمَا لَنَا أَلاَّ نَتَوَكَّلَ عَلَى اللّهِ وَقَدْ هَدَانَا سُبُلَنَا**﴾ (إبراهيم:12)

8. الثقة المطلقة بالله في كافة الظروف والأحوال: ﴿**إِذْ يَقُولُ لِصَاحِبِهِ لاَ تَحْزَنْ إِنَّ اللّهَ مَعَنَا فَأَنزَلَ اللّهُ سَكِينَتَهُ عَلَيْهِ وَأَيَّدَهُ بِجُنُودٍ لَّمْ تَرَوْهَا**﴾ (التوبة:40). وقوله سبحانه: ﴿**وَأَوْحَيْنَا إِلَى أُمِّ مُوسَى أَنْ أَرْضِعِيهِ فَإِذَا خِفْتِ عَلَيْهِ فَأَلْقِيهِ فِي الْيَمِّ وَلَا تَخَافِي وَلَا تَحْزَنِي إِنَّا رَادُّوهُ إِلَيْكِ وَجَاعِلُوهُ مِنَ الْمُرْسَلِينَ**﴾ (القصص:7).

9. الابتعاد عن اليأس والقنوط: ﴿**وَلاَ تَيْأَسُواْ مِن رَّوْحِ اللّهِ إِنَّهُ لاَ يَيْأَسُ مِن رَّوْحِ اللّهِ إِلاَّ الْقَوْمُ الْكَافِرُونَ**﴾ (يوسف:87).

10. تفويض الأمر إلى الله: ﴿**فَسَتَذْكُرُونَ مَا أَقُولُ لَكُمْ وَأُفَوِّضُ أَمْرِي إِلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ بَصِيرٌ بِالْعِبَادِ**﴾ (غافر:44).

سابعا: المعالم الجسدية الظاهرية (الخارجية):

1. الزينة في الهيئة والملبس: ﴿**يَا بَنِي آدَمَ خُذُواْ زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ**﴾ (الأعراف:31).

2. عدم الإسراف في الأكل والشرب للمحافظة على صحة البدن: ﴿**وكُلُواْ وَاشْرَبُواْ وَلاَ تُسْرِفُواْ إِنَّهُ لاَ يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ**﴾ (الأعراف:31).

3. التواضع وعدم التكبر على الناس بميل الوجه عنهم أثناء مخاطبته لهم أو مخاطبتهم له: ﴿**وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ للناسِ**﴾ (لقمان:18).

4. الابتعاد عن الخيلاء والإعجاب بالنفس: ﴿**وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحاً**﴾ (لقمان:18).

5. عدم التباهي بالنفس والهيئة والقول: ﴿**إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ**﴾(لقمان:18).

6. الاعتدال في المشي: ﴿**وَاقْصِدْ فِي مَشْيِكَ**﴾ (لقمان:19).

7. خفض الصوت والاعتدال فيه عند الكلام: ﴿**وَاغْضُضْ مِن صَوْتِكَ إِنَّ أَنكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ**﴾ (لقمان:19).

8. الطهارة الدائمة من الحدثين الأصغر والأكبر: ﴿**فِيهِ رِجَالٌ يُحِبُّونَ أَن يَتَطَهَّرُواْ وَاللّهُ يُحِبُّ الْمُطَّهِّرِينَ**﴾ (التوبة:108).

9. غضّ البصر: ﴿**قُل لِّلْمُؤْمِنِينَ يَغُضُّوا مِنْ أَبْصَارِهِمْ وَيَحْفَظُوا فُرُوجَهُمْ ذَلِكَ أَزْكَى لَهُمْ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا يَصْنَعُونَ**﴾ (النور:30).

10. **إظهار الحياء والاستحياء أثناء التعامل مع الناس:** ﴿**فَجَاءتْهُ إِحْدَاهُمَا تَمْشِي عَلَى اسْتِحْيَاء قَالَتْ إِنَّ أَبِي يَدْعُوكَ لِيَجْزِيَكَ أَجْرَ مَا سَقَيْتَ لَنَا**﴾ (القصص:25).

المعلم البارز في شخصيات الرسل والأنبياء في القرآن الكريم.

لقد تباين المعلم البارز في شخصيات أنبياء الله ورسوله حينا، والتقت وتوافقت حينا آخر، مما يشير إلى أنّ لكل شخصية سماتها الخاصة بها، تماشيا مع الفروق الفردية، وتعدد السمات التي وضعها الله في رسله وعباده، حتى لا يكونوا على قالب واحد، وصورة طبق الأصل، مما يؤكد أهمية التباين والاختلاف في شخصيات أنبياء الله ورسله وسائر خلقه من عبادة، وبالرجوع إلى القرآن الكريم تم الاستدلال على المعلم البارز في شخصيات الأنبياء والرسل الذين ذكرهم الله بالاسم في كتابة العزيز بمجموع (25) نبيا ورسولا، كما يأتي:

1. **آدم عليه السلام:** الاعتراف بالخطأ والتوبة الصادقة: ﴿**قَالاَ رَبَّنَا ظَلَمْنَا أَنفُسَنَا وَإِن لَّمْ تَغْفِرْ لَنَا وَتَرْحَمْنَا لَنَكُونَنَّ مِنَ الْخَاسِرِينَ**﴾ (الأعراف:23).

2. **إدريس عليه السلام:** التصديق والصبر على الابتلاء: ﴿**وَاذْكُرْ فِي الْكِتَابِ إِدْرِيسَ إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقاً نَّبِيّاً**﴾ (مريم:56). وقوله سبحانه: ﴿**وَإِسْمَاعِيلَ وَإِدْرِيسَ وَذَا الْكِفْلِ كُلٌّ مِّنَ الصَّابِرِينَ**﴾ (الأنبياء:85).

3. **نوح عليه السلام:** الشكر الدائم لله: ﴿**ذُرِّيَّةَ مَنْ حَمَلْنَا مَعَ نوح إِنَّهُ كَانَ عَبْداً شَكُوراً**﴾ (الإسراء:3). والدعوة على الكافرين: ﴿**وَقَالَ نوح رَّبِّ لَا تَذَرْ عَلَى الْأَرْضِ مِنَ الْكَافِرِينَ دَيَّاراً**﴾ (نوح:26).

4. **هود عليه السلام:** الجرأة في الصدح بالحقّ: ﴿**وَإِلَى عَادٍ أَخَاهُمْ هوداً قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُواْ اللّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ إِنْ أَنتُمْ إِلاَّ مُفْتَرُونَ**﴾ (هود:50).

5. **صالح عليه السلام:** مقارعة أهل ثمود بالحجج العقلية الواقعية: ﴿**وَإِلَى ثَمُودَ أَخَاهُمْ صَالِحاً قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُواْ اللّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ الأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا فَاسْتَغْفِرُوهُ ثُمَّ تُوبُواْ إِلَيْهِ إِنَّ رَبِّي قَرِيبٌ مُّجِيبٌ**﴾ (هود:61).

6. **إبراهيم عليه السلام:** التضرّع إلى الله والحلم والإنابة: ﴿**إِنَّ إبراهيمَ لَحَلِيمٌ أَوَّاهٌ مُّنِيبٌ**﴾ (هود:75).

7. **لوط عليه السلام:** الحكم والعلم: ﴿**وَلُوطاً آتَيْنَاهُ حُكْماً وَعِلْماً**﴾(الأنبياء:74).

8. **إسماعيل عليه السلام:** صدق الوعد: ﴿**وَاذْكُرْ فِي الْكِتَابِ إِسْمَاعِيلَ إِنَّهُ كَانَ صَادِقَ الْوَعْدِ**﴾ (مريم:54)، والصبر: ﴿**وَإِسْمَاعِيلَ وَإِدْرِيسَ وَذَا الْكِفْلِ كُلٌّ مِّنَ الصَّابِرِينَ**﴾ (الأنبياء:85)

9. **إسحاق عليه السلام:** العمل الصالح: ﴿**وَبَشَّرْنَاهُ بِإِسْحَاقَ نَبِيّاً مِّنَ الصَّالِحِينَ**﴾ (الصافات:112).

10. **يعقوب عليه السلام:** الصلاح: ﴿**وَوَهَبْنَا لَهُ إِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ نَافِلَةً وَكُلّاً جَعَلْنَا صَالِحِينَ**﴾ (الأنبياء:72).

11. **يوسف عليه السلام:** القدرة على تأويل الأحاديث والرؤيا: ﴿**وَلِنُعَلِّمَهُ مِن تَأْوِيلِ الأَحَادِيثِ**﴾ (يوسف:21).

12. **شعيب عليه السلام:** الحلم والرشد: ﴿**قَالُواْ يَا شُعَيْبُ أَصَلاَتُكَ تَأْمُرُكَ أَن نَّتْرُكَ مَا يَعْبُدُ آبَاؤُنَا أَوْ أَن نَّفْعَلَ فِي أَمْوَالِنَا مَا نَشَاء إِنَّكَ لَأَنتَ الْحَلِيمُ الرَّشِيدُ**﴾(هود:87).

13. **أيوب عليه السلام:** الصبر والالتجاء إلى الله: ﴿**وَأَيُّوبَ إِذْ نَادَى رَبَّهُ أَنِّي مَسَّنِيَ الضُّرُّ وَأَنتَ أَرْحَمُ الرَّاحِمِينَ**﴾ (الأنبياء:83).

14. **ذو الكفل عليه السلام:** الصبر: ﴿**وَإِسْمَاعِيلَ وَإِدْرِيسَ وَذَا الْكِفْلِ كُلٌّ مِّنَ الصَّابِرِينَ**﴾ (الأنبياء:85).

15. موسى عليه لسلام: القوّة والأمانة: ﴿**قَالَتْ إِحْدَاهُمَا يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ**﴾ (القصص:26).

16. **هارون عليه السلام:** فصاحة اللسان والحجّة المقنعة: ﴿**وَأَخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَاناً فَأَرْسِلْهُ مَعِيَ رِدْءاً يُصَدِّقُنِي إِنِّي أَخَافُ أَن يُكَذِّبُونِ**﴾ (القصص:34).

17. **داوود عليه السلام:** العلم: ﴿**وَلَقَدْ آتَيْنَا دَاوُودَ وَسُلَيْمَانَ عِلْماً وَقَالَا الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي فَضَّلَنَا عَلَى كَثِيرٍ مِّنْ عِبَادِهِ الْمُؤْمِنِينَ**﴾ (النمل:15).

18. **سليمان عليه السلام:** كثرة التسبيح والذكر: ﴿**وَوَهَبْنَا لِدَاوُودَ سُلَيْمَانَ نِعْمَ الْعَبْدُ إِنَّهُ أَوَّابٌ**﴾(ص:30).

19. **إلياس عليه السلام:** الصلاح: ﴿**وَزَكَرِيَّا وَيَحْيَى وَعِيسَى وَإِلْيَاسَ كُلٌّ مِّنَ الصَّالِحِينَ**﴾ (الأنعام:85).

20. **اليسع عليه السلام:** صاحب خير عميم: ﴿**وَاذْكُرْ إِسْمَاعِيلَ وَالْيَسَعَ وَذَا الْكِفْلِ وَكُلٌّ مِّنْ الْأَخْيَارِ**﴾(ص:48).

21. **يونس (ذا النون) عليه السلام:** الاعتراف بالذنب والاستغفار منه: ﴿**وَذَا النُّونِ إِذ ذَّهَبَ مُغَاضِباً فَظَنَّ أَن لَّن نَّقْدِرَ عَلَيْهِ فَنَادَى فِي الظُّلُمَاتِ أَن لَّا إِلَهَ إِلَّا أَنتَ سُبْحَانَكَ إِنِّي كُنتُ مِنَ الظَّالِمِينَ**﴾ (الأنبياء:87).

22. **زكريا عليه السلام: الصلاح:** ﴿**وَزَكَرِيَّا وَيَحْيَى وَعِيسَى وَإِلْيَاسَ كُلٌّ مِّنَ الصَّالِحِينَ**﴾ (الأنعام:85).

23. **يحيى عليه السلام:** المسارعة في عمل الخير وكثرة الدعاء إلى الله والخضوع في العبادة: ﴿**فَاسْتَجَبْنَا لَهُ وَوَهَبْنَا لَهُ يَحْيَى وَأَصْلَحْنَا لَهُ زَوْجَهُ إِنَّهُمْ كَانُوا يُسَارِعُونَ فِي الْخَيْرَاتِ وَيَدْعُونَنَا رَغَباً وَرَهَباً وَكَانُوا لَنَا خَاشِعِينَ**﴾ (الأنبياء:90).

24.**عيسى عليه السلام**: الحكمة: ﴿**إِذْ قَالَ اللّهُ يَا عِيسى ابْنَ مَرْيَمَ اذْكُرْ نِعْمَتِي عَلَيْكَ وَعَلَى وَالِدَتِكَ إِذْ أَيَّدتُّكَ بِرُوحِ الْقُدُسِ تُكَلِّمُ النَّاسَ فِي الْمَهْدِ وَكَهْلاً وَإِذْ عَلَّمْتُكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَالتَّوْرَاةَ**﴾ (المائدة:110).

25.**محمّد صلى الله عليه وسلم**: الخلق العظيم: ﴿**وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عَظِيمٍ**﴾(القلم:4).

التطبيقات التربوية لمعالم الشخصية الإسلامية المتوازنة المستنبطة من القرآن الكريم.

1. غاية الشخصية الإسلامية المتوازنة هي إيجاد المواطن الصالح القادر على التكيف مع عقيدته عادات وتقاليد وأعراف المجتمع الذي يعيش فيه، وهذا من غايات التربية وأهدافها.

2. الشمولية والواقعية في تقديم القرآن الكريم لمعايير الشخصية الإسلامية بمنهج شامل متكامل قابل للتطبيق والممارسة.

3. قابليتها للتدرج مع الشخص في مراحله العمرية المختلفة من مرحلة الطفولة المبكرة من خلال الأسرة مرورا بالمراحل المدرسية المختلفة وصولا إلى مراحل النضج والرشد والتعقل وحتى سن الشيخوخة.

4. من أهدافها بناء الإنسان المسلم ذي الشخصية المتكاملة؛ بتحقيق النمو الجسمي والعقلي والروحي والأخلاقي والاجتماعي، إضافة إلى التنمية العلمية؛ باكتشاف المواهب والقدرات وتنميتها.

5. تتمثل الشخصية الإسلامية كافة القيم الأصيلة والإيجابية، كالصدق، والأمانة والاستقامة، والإيثار، وإغاثة الملهوف، و احترام الكبير وإكرام الضيف والإحسان إلى الجار والمحبة للآخرين.

6. ضبط سلوك الأفراد وتنزيههم عن السباب والشتائم والكلمات النابية القبيحة وعن كل ما ينبئ عن فساد الخلق وسوء التربية، والترفع عن دنايا الأمور وسفاسف العادات وقبائح الأخلاق، وعن كل ما يحط بالمروءة والشرف والعفة.

7. الابتعاد عن التشبه والتقليد الأعمى والمحافظة على الاستقلالية والتميز والتفرد والربط بين الأصالة والمعاصرة.

8. المحافظة على صحة البدن وسلامته وقوة الجسم والحيوية والنشاط، وإتباع القواعد الصحية في المأكل والمشرب والنوم، وكل ما له علاقة بالمعالم الجسدية والظاهرية.

9. تنمية الملكات والقدرات العقلية، وتوجيه الميول العقلية نحو ما يناسبها، مع مراعاة الفروق الفردية بين النشء، وإقبالهم على تعلم العلوم الشرعية، والثقافة العلمية والعصرية، والتوعية الفكرية والحضارية، وكل ما له علاقة بالمعالم الفكرية والعقلية.

10. تراعي الفروق الفردية بين الأشخاص على اعتبار أن لكل فرد قدراته وميوله وملكاته العقلية، واحتياجاته المتعلقة بالبيئة التي يعيش فيها.

11. يمكن بناء الشخصية المتوازنة من خلال المحاكاة والتقليد وتمثل النماذج صاحبة الشخصية المتوازنة.

12.تعمل على الاتزان الشخصي والنفسي، وضبط الانفعالات، والشعور بالرضا عن الذات والطمأنينة وتمثل الجرأة والصراحة والشجاعة والشعور بالكمال، وحب الخير للآخرين والانضباط عند الغضب والتحلي بكل الفضائل النفسية والخلقية، وكل ما له علاقة بالمعالم النفسية والوجدانية.

13.التزام الآداب الاجتماعية الفاضلة التي تنبع من العقيدة الإسلامية الخالدة، والشعور الإيماني العميق، والتواصل والتفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه، والتكيف الاجتماعي، والرقابة الاجتماعية والاتزان العقلي وحسن السياسة ومراعاة حقوق الآخرين، والتزام الآداب الاجتماعية العامة وكل ما له علاقة بالمعالم الاجتماعية.

وكل ما سبق هو من أهداف التربية وغاياتها ومناهجها وأغراضها ووسائلها وأساليبها في بناء الإنسان الصالح الإيجابي القادر على نفع نفسه، ونفع المجتمع الذي يعيش فيه، بالإضافة إلى قدرته على أن يكون لبنة من لبنات المجتمع المتماسك، وأسوة طيبة لغيره من أفراد المجتمع، ويمتلك المؤهلات الشخصية التي تمنحه القدرة على بناء الأسرة المسلمة الصالحة.

الخاتمة.

أولا: نتائج الدراسة.

توصل البحث إلى النتائج الآتية:

1. أظهر عظمة القرآن وسر إعجازه لما يتضمنه من معالم ومعايير وخصائص تحدد معالم ومعايير الشخصية الإسلامية المتوازنة في مختلف مكوناتها وجوانبها ومجالاتها.

2. كشف البحث عن مدى قدرة القرآن الكريم في بناء الشخصية المتوازنة، ورسم ملامحها، والمعايير القادرة على قياسها.

3. كشف عن سبع معالم للشخصية الإسلامية المتوازنة المتمثلة في: المعالم الإيمانية، والمعالم الفكرية والعقلية، والمعالم الأخلاقية والقيمية، والمعالم الاجتماعية، والمعالم الاقتصادية، والمعالم النفسية والوجدانية، والمعالم الجسدية الظاهرية (الخارجية).

4. أوضح توفر مقومات وأسس التوافق والانسجام والتكامل والتناغم بين معالم الشخصية الإسلامية السبع، بما يجعلها متوازنة ومتكاملة، وخالية من التصادم والتنافر والتصارع مع ذاتها.

5. كشف البحث المعلم الأبرز في شخصية أنبياء الله ورسله، وتبين أن لكل نبي أو رسول سمة بارزة في شخصيته تميزه عن غيره من الأنبياء والرسل، مع وجود بعض القواسم المشتركة في المعلم البارز لشخصية البعض منهم.

6. أبرزت معالم الشخصية الإسلامية المتوازنة ومعاييرها الصورة الحقيقية لشخصية المسلم كما يريدها الله سبحانه، وجسدت السلوك الراقي والنموذج الأمثل للدور المتميز والمتفرد الذي يؤديه صاحبها نحو نفسه والآخرين في المجتمع الذي يعيش فيه بشكل خاص، وللمجتمع الإنساني بشكل عام.

7. أبرزت معايير معالم الشخصية الإسلامية المتوازنة، مقدار الأمن الذاتي والاطمئنان النفسي، والثقة العالية والرضى المرتفع، الذي يعيشه صاحبها في هذه الحياة الدنيا، وانعكاسات هذه المشاعر عليه إيجابيا فيما يتعلق بسلوكه النموذج دنياه، وأمله في الفوز بنعيم الله سبحانه في أخراه.

8. تبين بوضوح أن الشخصية الإسلامية المتوازنة هي الشخصية المسايرة لروح الإسلام، ومتطلبات العصر ومستجداته، بما تمتلكه من خصائص متميزة، مرتبطة بالدين الإسلامي وشريعته وكتابه وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم.

9. أوضح البحث أن الشخصية الإسلامية المتوازنة تبدأ بالتشكل في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال التربية الإسلامية المستمدة من منهج الله وسنة رسوله والنماذج الإسلامية المتميزة والمتفردة عبر العصور الممتدة من صدر الإسلام وحتى العصر الحاضر.

10. كشف البحث عن أن الشخصية الإسلامية المتوازنة شخصية قوية قادرة على الاختيار السليم، والتمييز بين الخير والشر، والصواب والخطأ، وإدراك الواقع الحاضر، وتوقع المستقبل، والنمو والتطور والتحسن الدائم المستمر.

11. كشف البحث عن التناغم بين خصائص الشخصية الإسلامية المتوازنة كما أبرزها القرآن، وتطبيق هذه الخصائص تربويا على أرض الواقع من خلال التربية الإسلامية بأهدافها وأساليبها وغاياتها وأغراضها.

ثانيا: التوصيات:

انبثق عن نتائج البحث التوصيات الآتية:

1. الأخذ بالمعايير التربوية القرآنية لبناء الشخصية الإسلامية المتوازنة في جميع معالمها ومكوناتها وخصائصها.

2. الاستفادة من المعايير القرآنية المتعلقة ببناء الشخصية الإسلامية المتوازنة، من خلال تضمينها في المنهج التربوي للأسرة، والمناهج المدرسية، لمساعدة الأجيال على بناء شخصياتهم وفق هذه المعايير القرآنية، وحمايتهم من سيطرة المعايير الوضعية على حساب المعايير القرآنية، لتكوين جيل قادر على التكيف مع متطلبات العصر ومستجداته، والمواءمة بين الأصالة والمعاصرة.

3. الاستفادة من منظومة المعايير القرآنية في بناء الشخصية المتوازنة لتصويب الممارسات السلوكية العملية، وتصحيح المفاهيم الوضعية التي غزت الأجيال المتعاقبة في العقود الأخيرة: ﴿**إِنَّ اللّهَ لاَ يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنْفُسِهِمْ**﴾(الرعد:11).

4. حث المؤسسات الإعلامية العربية والإسلامية على وضع خطة مدروسة تركز فيها على تضمين منتجها الإعلامي بالندوات والأفلام والبرامج المنتقاة، والنصائح والإرشادات والحوارات التي تساعد على بناء الشخصية الإسلامية المتوازنة في نفوس وعقول وقلوب النشء والأجيال، بما يعزز تمثل النشء لمعالم ومعايير الشخصية الإسلامية المتوازنة عند الأفراد والجماعات.

5. تحفيز القيادات التربوية والفكرية والدعوية، وكافة العاملين في مجال التربية والتعليم، على نشر الوعي بمعايير الشخصية الإسلامية المتوازنة وتمثلها أمام المتعلمين ليتأسوا بها، لتشجيعهم على ممارستها وتطبيقها والأخذ بها في مختلف شؤون حياتهم ومواقعهم: ﴿**وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَأُوْلَـئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ**﴾ (آل عمران:104).

6. الحذر من فصل أساليب التربية القرآنية القادرة على تكوين الشخصية الإسلامية المتوازنة عند النشء، عن إطارها الثقافي السليم، أو تركها تحت طائلة الغزو الثقافي، ما يعرضها للذوبان، وينزع منها الفعالية والقدرة على صياغة الشخصية الإسلامية. ﴿**وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَا تَسْمَعُوا لِهَـذَا الْقُرْآنِ وَالْغَوْا فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَغْلِبُونَ**﴾ (فصلت:26).

7. إجراء دراسة حول معالم الشخصية الإسلامية المتوازنة كما وردت في السنة النبوية.

8. إجراء بحوث ودراسات مقارنة بين معالم الشخصية الإسلامية المتوازنة المستنبطة من القرآن الكريم، ومعالم الشخصية المتوازنة التي وضع معاييرها العلماء الغربيون في مختلف المجالات، من أجل تبيان الفروق بينهما، وإظهار المزايا والسمات الإيجابية التي تتمتع بها الشخصية الإسلامية المتوازنة، لإبراز سر جاذبيتها وتفردها وتميزها عن غيرها. ﴿**فَمَنْ حَآجَّكَ فِيهِ مِن بَعْدِ مَا جَاءكَ مِنَ الْعِلْمِ فَقُلْ تَعَالَوْاْ نَدْعُ أَبْنَاءنَا وَأَبْنَاءكُمْ وَنِسَاءنَا وَنِسَاءكُمْ وَأَنفُسَنَا وأَنفُسَكُمْ ثُمَّ نَبْتَهِلْ فَنَجْعَل لَّعْنَةَ اللّهِ عَلَى الْكَاذِبِينَ**﴾(آل عمران: 61). صدق الله العظيم.

قائمة المصادر والمراجع.

1. القرآن الكريم.

2. أحمد، محمد، الأخلاق وعلاقتها بقوى النفس من المنظور الإسلامي دراسة وصفية تحليلية في الشخصية ودوافع السلوك، جامعة أسيوط، مجلة التربية،2008، 24 (1).

3. بارون، خضر، التدين وعلاقته بالصحة النفسية والقلق لدى المراهقين الكويتيين، المجلة التربوية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، 2008.

4. البكري، طارق، مجلات الأطفال ودورها في بناء الشخصية الإسلامية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام الأوزاعي، الكويت،1999.

5. بيومي،(إبراهيم)، الشريعة الإسلامية، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة الإسكندرية، مصر، 1970.

6. الجحني،علي، رؤية للأمن الفكري المنحرف، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، 1999، ع (27).

7. الحصيني، حاتم، (1434هـ) "معالم الشخصية الإسلامية المستنبطة من سير الصحابة الكرام رضي الله عنهم، من كتاب سير أعلام النبلاء وأساليب تنميتها لدى المعلم"، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية 1434هـ

8. الزاملي، (إبراهيم)، "مقومات الشخصية الإسلامية وأساليب بنائها في فكر سيد قطب"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2006.

9. عبد الله، عندليب، "آثر القرآن الكريم في تحقيق الأمن النفسي لدى المسلم"، رسالة ماجستير منشورة، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة. السعودية، 1996.
10. العساف ، أحمد، مهارات القيادة وصفات القائد، القاهرة، دار المعارف، 2007.
11. العطاس، سلوى، "إسهامات الأسرة في تربية الإبداع لدى أطفالها من منظور التربية الإسلامية"، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، 2008.
12. علوان، عبد الله ناصح، تربية الأولاد في الإسلام، ط3، ج1، دار السلام، بيروت، 1981.
13. العلياني، سعد، "التربية الاقتصادية في القرآن الكريم وتطبيقاتها في الأسرة والمدرسة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، 1427هـ
14. عمري، جابر، "إسهام معلم التربية الإسلامية في بناء شخصية تلميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، 2010.
15. عويس، عبد الحليم، إنسانيات الإسلام، مبادئ شرعية وتجارب واقعية، ط1، مكتبة العبيكان، الرياض، 2013.
16. الغامدي، عبد (الرحمن)، "الجوانب المكونة لشخصية الإنسان المسلم"، رسالة ماجستير منشورة، جامعة (الملك) سعود، الرياض، 1995.
17. غنيم، سيد، (2002) كتابك: الشخصية، القاهرة: دار المعارف،2002.
18. فهمي، مصطفى، الصحة النفسية، ط2، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، بدون تاريخ.
19. فهمي، مصطفى، الدوافع النفسية، دار مصر للطباعة، مصر،1987.
20. القرضاوي، (يوسف)، الخصائص العامة للإسلام، ط8، مؤسسة الرسالة، دمشق، 1414هـ
21. القنوجي، صديق حسن خان، نيل المرام من تفسير آيات الأحكام، ج1، تحقيق محمد حسن إسماعيل وزميله، دار الكتب العلمية، بيروت، 2003.
22. الكيلاني، ماجد، أهداف التربية في تربية الفرد وإخراج الأمة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1417هـ
23. مرسى، سيد، مفهوم القيادة في إطار العقيدة الإسلامية، سلسلة دعوة الحق، 2000،ع(51).
24. المصري، رفيق، أصول الفقه الإسلامي، ط 3، دار (القلم)، دمشق، سوريا، 1999.
25. موسى، رشا، (إبراهيم)،عبد المحسن، دور الصلاة كإستراتيجية دينية في تحقيق حدة بعض مصادر الضغوط الدراسية لدى عينة من طلبة الجامعة، جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية، 2001، ع (102).
26. النجار، غالب زغلول، أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، الرياض، السعودية، 1995.
27. النحلاوي، عبد (الرحمن)، أصول التربية الإسلامية وأساليبها، دار الفكر، دمشق، سوريا، 1983.
28. هاشمي، محمد، شخصية المسلم كما يصوغها الإسلام في الكتاب والسنة، ط5، دار البشائر الإسلامية، بيروت، 1993.
29. هذام، يحي حامد، وآخرون، أساسيات الصحة المدرسية، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1964.
30. يالجن، مقداد، التربية الاخلاقية الاسلامية، دار المعارف، القاهر، مصر، 1397هـ

دلالة مفهوم المخالفة

وأهمية العمل بها في استنباط الأحكام الشرعية

د. إدريس بن خويا - أ. فاطمة برماتي

جامعة أدرار - الجزائر

الملخص:

إن أساس البحث الدلالي في التراث الأصولي هو استنباط الأحكام الشرعية من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، ولأجل ذلك تعددت الدلالات؛ منها: المطلق والمقيد، العام والخاص، المنطوق الصريح وغير الصريح، المحكم والمتشابه والمفسر والمحكم، والمفهوم بنوعيه؛ الموافقة والمخالفة، ومنه جاء هذا البحث ليقف على نوع دلالي واحد ألا وهو الوقوف على دلالة مفهوم المخالفة عند الأصوليين وأهميتها في استنباط الأحكام الشرعية.

حاولنا البدء بتحديد مفهوم المخالفة عند اللغويين والأصوليين، مبتدئين بالمفهوم المعجمي ثم الاصطلاحي، وبالوقوف على المصادر الأصولية للتعريف به اصطلاحا، وبعدها حاولنا تحديد شروط الأخذ والعمل به، ثم أنواعه، وموقف العلماء من أنواعه المختلفة، وحجية الأخذ والعمل بها أيضا، بالإضافة إلى ذلك كله، حاولنا تخصيص جانب مهم يتعلق بمفهوم المخالفة لما يقبل العموم والخصوص، وخاتمة في آخر البحث تتضمن مجموعة من النتائج.

Summary :

The basis of semantic search in Heritage fundamentalist is devising the legal provisions of the Koran and the Hadith, and for that there were many indications; including: the absolute and unrestricted, public and private, operative explicit and non-explicit, arbitrator and of Like and interpreter and arbitrator, and the concept of both types; approval and the offense, and it came Search for standing on the type of semantic one, namely to stand on the significance of the concept of the offense when the fundamentalists and their importance in the development of the legal provisions .

We tried to begin identifying the concept of the offense when linguists and fundamentalists, beginners concept of lexical and idiomatic, and stand on the sources of fundamentalism to define it idiomatically, and then we tried to determine the conditions of taking the work, then the forms, and the attitude of the scientists of different types, and authoritative introduction and working out as well, in addition to all that , we tried to customize an important aspect of the concept of what the offense generally accepted and respect, and a conclusion in the last search includes a set of results.

لما كان البحث في دلالة المنطوق لغرض استنباط الأحكام الشرعية من النصوص عن طريق اللفظ، كان البحث في دلالة المفهوم هو لبيان فهم تلك الألفاظ المنطوق بها، سواء أوافق حكم المنطوق به أم خالفه؛ وهذا الأخير ما يسمى بمفهوم المخالفة باعتباره القسم الثاني من قسمي المفهوم؛ أي أنه دلالة في غير محل النطق؛ باعتبار أيضا أن المفهوم ينقسم إلى مفهوم موافقة ومفهوم مخالفة.

حد مفهوم المخالفة:

وإذا كانت دلالة مفهوم الموافقة في المسكوت عنه موافقة للمنطوق به، فإن دلالة مفهوم المخالفة في المسكوت عنه مخالفة للمنطوق به في النفي والإثبات، وسمي بمفهوم المخالفة "لأنه متى كان المنطوق –مثلاً- مثبتاً يكون مفهوم المخالفة نافياً. ومتى كان المنطوق نافياً يكون مفهوم المخالفة مثبتاً "[1].

إذا ذهبنا لمعرفة هذا المفهوم عند متقدمي الأصوليين فإننا نجد الغزالي-مثلاً- يعرف هذه الدلالة بقوله: "ومعناه الاستدلال بتخصيص الشيء بالذكر على نفي الحكم عما عداه" [2].

وعرفه الآمدي فقال: "ما يكون مدلول اللفظ في محل المسكوت فيه مخالفاً لمدلوله في محل النطق"[3].

أما الشوكاني فإننا نجده قد حصر هذا المفهوم بتعريف جامع حين قال: "حيث يكون المسكوت عنه مخالفاً للمذكور في الحكم إثباتاً ونفياً" [4]؛ ويقصد به انصراف الذهن إلى المسكوت عنه الذي يخالف المذكور المنطوق به في الحكم إثباتاً ونفياً، فيثبت للمسكوت عنه نقيض حكم المنطوق به[5].

ومن خلال ما سبق، يمكن جمع التعاريف السابقة الواردة لمفهوم المخالفة حسب ما أقره أديب صالح: "دلالة اللفظ على ثبوت حكم للمسكوت عنه مخالف لما دل عليه المنطوق لانتفاء قيد من القيود المعتبرة في الحكم"[6].

هذا، وإن كانت فكرة مفهوم الموافقة تقوم على اشتراك المنطوق به والمسكوت عنه في معنى يدرك بمجرد فهم اللغة دون حاجة إلى بحث واجتهاد - فلهذا تساويا في الحكم مع أولوية المسكوت عنه –أحياناً- بالحكم من المنطوق به- فإن فكرة مفهوم المخالفة تقوم على اختلاف المسكوت عنه عن المنطوق به في تحقيق القيد الذي بنى عليه الحكم في المنطوق به، وبناء على ذلك يختلفان في الحكم [7].

كان ولابد من أن نشير إلى أن المخالفة المذكورة في التعاريف السابقة يقصد بها النقيض لا الضد، ولعلّ الشوكاني في تعريفه السابق كان أكثر إيضاحاً في ذلك حين اعتبر أن المخالفة للمذكور في الحكم تكون إثباتاً ونفياً.

---

[1] – سبل الاستنباط، ص257.

[2] – المستصفى، ص 265.

[3] – الإحكام، الآمدي، 78/3.

[4] – إرشاد الفحول، ص 591.

[5] – ينظر العلامة في التراث اللساني العربي، ص 301.

[6] – تفسير النصوص، 609/1.

[7] – ينظر مناهج الأصوليين، ص 190.

وانطلاقاً من ذلك، فإن الحكم الثابت بناء على مفهوم المخالفة في المسكوت لا بد من أن يكون نقيضاً للحكم الثابت بالمنطوق لا ضده، والنقيض أعم من الضد.

ولإثبات مقتضى مفهوم المخالفة النقيض لا الضد، قد اعترض مجموعة من الأصوليين الذين أخذوا من قوله تعالى في شأن المنافقين : ﴿ **وَلاَ تُصَلِّ عَلَى أَحَدٍ مِّنْهُم مَّاتَ أَبَداً** ﴾[1] وجوب الصلاة على أموات المسلمين بطريق مفهوم المخالفة، وفي ذلك يقول القرافي: " وليس كما زعموا، فإن الوجوب هو ضد التحريم، والحاصل في المفهوم إنما هو سلب ذلك الحكم المرتب في المنطوق، وعدم التحريم أعم من ثبوت الوجوب. فإذا قال تعالى: حرمت عليكم الصلاة على المنافقين؛ فمفهومه أن غير المنافقين لا تحرم الصلاة عليهم، وإذا لم تحرم جاز أن تباح، فإن النقيض أعم من الضد. وإنما يعلم الوجوب أو غيره بدليل منفصل، فلذلك يتعين أن لا يزاد في المفهوم على إثبات النقيض"[2].

ويذهب الشوكاني إلى تأييد ما ذهب إليه القرافي [3]؛ لأن فائدة التخصيص بالذكر أو التقييد بالصفة أو غيرها، إنما هو لمنع دخول شيء آخر، وهذا يدل بوضوح على نفي الحكم المذكور المصرّح به عن المسكوت عنه، وسلب الحكم المصرّح به عن المسكوت عنه لا يعني إثبات حكم معين له، بل أن الحكم الذي يدل عليه مفهوم المخالفة إنما هو حكم ولكنه حكم غير معين، وهو عبارة عن عدم ثبوت حكم المنطوق للمسكوت عنه. فعلى هذا يكون حكم المسكوت عنه . هو عدم دخوله في حكم المنطوق؛ لأن إخراج الشيء عن محل الحكم يدل على انتفاء الحكم عنه[4].

إنّ الرسول -صلى الله عليه وسلم- إذا قيّد الغنم التي تجب فيها الزكاة –مثلاً- بأن تكون سائمة في قوله: "**فِي الغَنَمِ السَّائِمَةِ زَكَاةٌ**" فإن الغنم غير السائمة –وهي المعلوفة- لا زكاة فيها، وعدم وجوب الزكاة في الغنم المعلوفة هو مفهوم المخالفة، وقد دلّ عليه لفظ الحديث حين اعتبر في وجوب الزكاة في الغنم قيّد السوم، فدل ذلك على انتفاء الحكم –وهو وجوب الزكاة- عند انتفاء ذلك القيد المعتبر في الحكم[5].

إشكالية تحديد مصطلح مفهوم المخالفة:

أُطلِق على هذا النوع من الدلالة عدة اصطلاحات أشهرها "مفهوم المخالفة"[6]، وتلقيبه به منظور إلى طبيعة العلاقة بين حكم المذكور وحكم المسكوت عنه، وهذه الطبيعة هي جوهر الفرق بينه وبين مفهوم الموافقة.

ومن الاصطلاحات المصطلحة عليه:

- **دليل الخطاب**: لأن دليله من جنس الخطاب، أو لأن الخطاب دال عليه[7]، أو لحصول الدلالة فيه ببعض الاعتبارات كالوصفية والشرطية[8].

---

[1] – سورة التوبة، الآية 84.

[2] – شرح تنقيح الفصول، ص 51.

[3] – ينظر إرشاد الفحول، ص 591.

[4] – ينظر تلقيح الفهوم، ص 129.

[5] – ينظر مناهج الأصوليين، ص191-192.

[6] – إرشاد الفحول، ص 591.

[7] – المصدر والصفحة نفسهما.

[8] – مناهج الأصوليين، ص194.

- **مفهوم الخطاب**؛ وهي تسمية راجعة إلى أن المعنى فيه لا يفهم من المنطوق به بطريق مباشر، بل يفهم عند المنطوق به؛ فهو أقرب إلى مستتبعات التراكيب، وهذه التسمية وإن يكن منظورا فيها إلى مصدر الدلالة أو الإفادة، فإنها تسمية عامة تشمله وتشمل دلالة مفهوم الموافقة (الفحوى) [1].

- **فحوى الخطاب**؛ وهي تسمية راجعة لمثل ما رجعت إليه تسمية مفهوم الخطاب فضلاً عن أن هذا الاسم يطلق على مفهوم الموافقة عموماً[2].

- **لحن الخطاب**؛ أي معناه، وهذا المصطلح مشترك بينه وبين مفهوم الموافقة[3].

- **تنبيه الخطاب**؛ لأن الخطاب قد نبّه إليه، وهو اصطلاح راجع إلى أن المعنى في المسكوت عنه قد نبّه عليه النص بقرائنه وسياقه[4].

أما الأحناف فقد سموه بـ "المخصوص بالذكر"، واعتبروا التمسك به من التمسكات الفاسدة، وذلك ما عبّر عنه البزدوي- مثلاً- بأنه من العمل بالنصوص بوجوه فاسدة[5].

وإذا تأملنا في هذه الاصطلاحات لعرفنا إنما كثر الاختلاف فيها، لأنها من قِبل الوضع العرفي، وكل واحد منها ينظر فيه إلى وجه من وجوه الدلالة، سواء أكان هذا الوجه من الفروقات أم لم يكن .

شروط الأخذ بمفهوم المخالفة :

وضع الشوكاني للعمل بمفهوم المخالفة مجموعة من الشروط، وهي التي عمل بها المتكلمون من الأصوليين؛ وذلك بأنهم لم يعملوا به على إطلاقه، بل اشترطوا للعمل به شروطاً لابد من توافرها ليكون حجة تثبت به الأحكام الشرعية؛ فمتى توفرت هذه الشروط اعتبروا مفهوم المخالفة طريقاً للدلالة على الحكم، وإذا لم تتوفر هذه الشروط كلها، أو واحد منها، لم يتحقق هذا المفهوم عندهم من أصله. ومن هذه الشروط هي كالآتي:

1- ألاّ يعارضه ما هو أرجح منه من منطوق أو مفهوم موافقة [6]، أو ألاّ يناقض حكم المخالفة في المسكوت عنه حكم له مدلول عليه بغير المخالفة، ففي قوله تعالى: ﴿ **وَإِذَا ضَرَبْتُمْ فِي الأَرْضِ فَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَن تَقْصُرُواْ مِنَ الصَّلاَةِ إِنْ خِفْتُمْ أَنْ يَفْتِنَكُمُ الذِينَ كَفَرُواْ إِنَّ الكَافِرِينَ كَانُواْ لَكُمْ عَدُوّاً مُّبِيناً** ﴾ [7] فإن تقييد الصلاة بالخوف يدل بمفهومه المخالف على عدم جواز القصر في حالة الأمن، ولكن مفهوم المخالفة لم يتحقق؛ لأن نصاً خاصاً قد دلّ على هذا الحكم في المسكوت عنه، وهو جواز القصر في حالة الأمن[8].

---

[1] – سبل الاستنباط، ص 257-258.

[2] – المرجع والصفحة نفسهما.

[3] – ينظر نشر البنود ،199/1، ونهاية السول، 314/1.

[4] – شرح تنقيح الفصول، ص 49.

[5] – ينظر كشف الأسرار، 375/2، وتفسير النصوص، 610/1.

[6] – ينظر إرشاد الفحول، ص 593.

[7] – سورة النساء، الآية 101.

[8] – ينظر تفسير النصوص، 673/1.

لقد ورد أن الصحابي يعلى بن أمية توقف في هذه الآية فسأل عمر بن الخطاب-رضي عنه-: كيف نقصر وقد أمنا؟ والله يقول: ﴿ **وَإِذَا ضَرَبْتُمْ فِي الأَرْضِ فَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَن تَقْصُرُواْ مِنَ الصَّلاَةِ إِنْ خِفْتُمْ أَنْ يَّفْتِنَكُمُ الذِينَ كَفَرُواْ**﴾.فقال عمر: عجبتُ مما عجبتَ منه، فسألتُ الرسول صلى الله عليه وسلم فقال: "**صَدَقَةٌ تَصَدَّقَ اللهُ بِهَا عَلَيْكُم فَأَقْبِلُواْ صَدَقَتَهُ**" [1]؛ فدل هذا الحديث الذي ورد في جواب عمر ليعلى بن أمية أن شرط الخوف لم يرد للتقييد؛ فجواز قصر الصلاة من أربع إلى اثنتين في حالة الأمن جائز، وأنه صدقة من الله تصدق بها على عباده، تخفيفاً ودفعاً للحرج عنهم[2].

ومن ذلك، أن النص القرآني السابق وحده غير كافي لاستنباط المعنى بمفهوم المخالفة منه، فالنص السُّني مبيّن له كاشف عن حركة المعنى فيه، وهذا يفرض على المستنبط جمع نصوص الشريعة موضع التدبر من الكتاب والسنة ومقاربتها ومناظرتها، وهو أمر ليس باليسير العمل والوفاء به.

2- ألاّ يكون المذكور قصد به الامتنان، وذلك في مثل قوله تعالى: ﴿**وَهُوَ الذِي سَخَّرَ البَحْرَ لِتَاكُلُواْ مِنْهُ لَحْماً طَرِيّاً**﴾ [3]؛ فهو لا يدل على منع أكل ما ليس بطري[4].

وقوله "طرياً" ليس تقييداً لحكم أكل السمك، فيجوز أكله طرياً ولا يجوز طري إذا ما قُدِّد أو حُفِظ بأي طريق مشروع بطريق الحفظ، بل الوصف هنا للامتنان[5]؛ إذ السياق العام والخاص للآية هو الامتنان، فالسورة سورة النعم والامتنان.

3- ألاّ يكون المنطوق خرج جواباً عن سؤال متعلق بحكم خاص، ولا حادثة خاصة بالمذكور، وذلك في مثل أن يسأل سائل : هل في الغنم السائمة زكاة؟ فيقول المجيب: في الغنم السائمة زكاة.

وإما أن يكون السؤال موجهاً لمن له غنم سائمة لا غنم معلوفة[6].

4- ألاّ يكون المذكور قُصد به التفخيم، وتأكيد الحال كقوله صلى الله عليه وسلم: "**لاَ يَحِلُ لِامْرَأَةٍ تُؤْمِن بِاللهِ وَاليَوْمِ الآخِرِ أَنْ تَحِدَّ عَلَى مَيِّتٍ فَوْقَ ثَلاَثَةَ أَيَّامٍ إِلاَّ عَلَى زَوْجِهَا أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ وَعَشْراً**" [7]فإن التقيد بالإيمان لا مفهوم له، وإنما ذكر لتفخيم الأمر؛ وذلك أن التقيد بوصف المرأة بالإيمان بالله واليوم الآخر في هذا النص إنما قصد منه التفخيم وتأكيد الحال للحث على امتثال ما يأمر به الله ورسوله –صلى الله عليه وسلم-؛ إذ الإيمان بالله واليوم الآخر مدعاة لامتثال الأوامر واجتناب النواهي، وعلى هذا لا يتحقق المفهوم المخالف هنا، ليستدل على حِداد المرأة على غير زوجها أكثر من المدة المذكورة في الحديث، إذا كانت لا تؤمن بالله واليوم الآخر[8].

---

[1] – نيل الأوطار، 244/3-245، والسنن الكبرى، النسائي، 327/6.

[2] – ينظر تفسير النصوص، 675/1، وسبل الاستنباط، ص 279.

[3] – سورة النحل، الآية 14.

[4] – ينظر إرشاد الفحول، ص 594.

[5] – ينظر شرح الكوكب المنير، 493/3، ومناهج الأصوليين، ص 265.

[6] – ينظر إرشاد الفحول، ص 594، وشرح العضد، ص 256-257.

[7] – نيل الأوطار، 93/7.

[8] – ينظر تفسير النصوص، 677/1، وتلقيح الفهوم، ص 137.

5- أن يكون الكلام الذي ذكر فيه القيد مستقلاً لا تبعاً، فإذا ذكر على وجه التبعية لشيء آخر فلا مفهوم له[1].

وذلك في مثل قوله تعالى:﴿ **وَلاَ تُبَاشِرُوهُنَّ وَأَنتُمْ عَاكِفُونَ فِي المَسَاجِدِ** ﴾ [2]، فإن النهي عن المباشرة مقيد بالاعتكاف؛ لأن تقييد الاعتكاف بكونه في المساجد لا يتحقق فيه مفهوم المخالفة، وإن قيّد في المسجد ذكر تبعاً لقيد الاعتكاف، وفيه دلالة على أن الاعتكاف إنما يكون في المسجد لا في غيره، فيكون في ذكره تقييد لحكم الاعتكاف لا لحكم المباشرة، فامتنع أن يكون لهذا التقييد أي مفهوم[3].

6- ألاّ يظهر من السياق قصد التعميم، فإن ظهر فلا مفهوم له؛ أي لا يكون المقصود بالمنطوق التعميم .

وذلك في مثل قوله تعالى: ﴿ **وَاللهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ** ﴾ [4]، والمعلوم بأن الله سبحانه وتعالى قادر على المعدوم والممكن، وليس بشيء ، فإن المقصود بقوله: (كُلِّ شَيْءٍ) التعميم في الأشياء الممكنة لا قصر الحكم[5].

7- ألاّ يعود العمل بالمسكوت عنه –المفهوم- على أصله –المنطوق-. أما لو كان كذلك فلا يعمل به.

فلا يحتج على صحة بيع الغائب الذي عند البائع بمفهوم قوله صلى الله عليه وسلم: "لاَ تَبِعْ مَا لَيْسَ عِندَكَ"[6] إذ لو صح لصح في المذكور –المنطوق-. وهو الغائب الذي ليس عنده؛ لأن المعنى في الأمرين واحد، ولأن أحداً لم يفرق بينهما[7].

8- ألاّ يكون ذكر القيد في النص قد خرج مخرج الغالب؛ وذلك في مثل قوله تعالى: ﴿**وَرَبَآئِبُكُمُ اللاَّتِي فِي حُجُورِكُم مِّن نِّسَآئِكُمُ اللاَّتِي دَخَلْتُم بِهِنَّ** ﴾ [8]، فإن الغالب من حال الربائب كونهن في حجور أزواج أمهاتهن؛ فقيّد به لذلك، لا لأن حكم اللاتي لسن في الحجور بخلافه، فيكون الزواج بهن حلالاً؛ فذِكر﴿ **اللاَّتِي فِي حُجُورِكُمْ** ﴾ تأكيد للوصف لا شرط للحكم[9].

يتبين لنا من خلال هذه الشروط التي اعتبرها الشوكاني ضرورية في العمل بمفهوم المخالفة وهو أن يكون النص الشرعي حجة في مفهوم المخالفة، وأن يثبت بعد البحث المضني والإمعان والاستقصاء، وأن القيد الوارد في النص إنما ذكر للتخصيص وغير ذلك.

وأن هذه الشروط يمكننا إرجاعها لأمر واحد وهو ألاّ يظهر لتخصيص المنطوق بالذكر فائدة سوى نفي الحكم عن المسكوت عنه.

أنواع مفهوم المخالفة :

---

[1] – إرشاد الفحول، ص 595.

[2] – سورة البقرة، الآية 187.

[3] – ينظر تفسير النصوص، 677/1، وسبل الاستنباط، ص296-297، ومناهج الأصوليين، ص284.

[4] – سورة البقرة، الآية 284.

[5] – ينظر إرشاد الفحول، ص595، ودلالة الخطاب الشرعي على الحكم، ص16، وتلقيح الفهوم، ص 138، واستنباط الأحكام من النصوص، ص 394.

[6] – فتح الباري شرح صحيح البخاري، 349/4، والدراية في تخريج أحاديث الهداية، 149/2.

[7] – ينظر إرشاد الفحول، ص 595، وشرح الكوكب المنير، 495/3-496، وتلقيح الفهوم، ص 134.

[8] – سورة النساء، الآية 23.

[9] – ينظر إرشاد الفحول، ص596، وتلقيح الفهوم، ص135، وتفسير النصوص، 678/1.

لما كان القيد في حكم المنطوق معتبراً في مفهوم المخالفة، فقد تنوع هذا المفهوم حسب نوع القيد إلى أنواع كثيرة. ولهذا نجد عند بعض الأصوليين من أوصلها إلى ثلاثة عشر نوعاً[1]، ومنهم من توقف عند أربعة مدخلاً بعض الأنواع في بعضها كابن الحاجب مثلاً[2]، ومنهم من عدّها ثمانية أنواع كالإمام الغزالي[3]، ومنهم من عدّها عشرة أنواع كالآمدي[4]. ولذلك وصف صاحب مراقي السعود هذه الأنواع بقوله[5]:

وَهُــوَ ظَرْفُ عِلَّــةٍ وَعَدَدٍ	❖	وَمِنْهُ شَرْطُ غَايَةٍ تُعْتَمَدُ
وَالحَصْرُ وَالصِّفَةُ مِثْلُ مَا عُلِمَ	❖	مِنْ غَنَمٍ سَامَتْ وَسَائِمُ الغَنَم
أَضْعَفُهَا اللَّقَبُ وَهُوَ مَا أَبَى	❖	مِنْ دُونِهِ نَظْمُ الكَلاَم العَرَبِي
فَالشَّرْطُ فَالوَصْفُ الذِي يُنَاسِبُ	❖	فَمُطْلَقُ الوَصْفُ الذِي يُقَارِبُ
فَعَدَدٌ ثَمَّتَ تَقْدِيمٌ يَلَي	❖	وَهُوَ حُجَّةٌ عَلَى النَّهْجِ الجَلِي.

وندرس هذه الأنواع بشيء من التفصيل، وهي:

- مفهوم الصفة:

يراد بمفهوم الصفة :"دلالة اللفظ المقيد بوصف على نقيض حكمه عند انتفاء ذلك الوصف" [6].

هذا، والصفة المعنية في باب المفهوم حسب الشوكاني اللفظ الذي يرد مقيداً مشترك المعنى بلفظ آخر يختص ببعض معانيه ليس بشرط ولا غاية، ولا يقصد بالصفة هنا النعت فقط، إنما يخص الصفة بالنعت أهل النحو فقط[7].

ويستشهد الشوكاني بقول الرسول -صلى الله عليه وسلم-: "فِي الغَنَمِ السَّائِمَةِ زَكَاةٌ" ؛ فإن الحديث قيّد وجوب الزكاة في الغنم –وهي اسم ذات- بصفة من صفاتها؛ وهي السوم دون المعلوفة. وعلى ذلك فالزكاة واجبة في الغنم السائمة اتفاقاً.

ثم إن الصفة على قسمين[8]:

- تارة يقتصر على ذكر الصفة من غير ذكر الموصوف، كقوله: في السائمة زكاة.

- تارة تذكر الصفة والموصوف معاً، كقوله: في سائمة الغنم.

[1] – ينظر مناهج الأصوليين، ص 194.
[2] – ينظر شرح العضد، ص 256.
[3] – ينظر المستصفى، ص 270-272.
[4] – ينظر الأحكام، الآمدي، 78/3.
[5] – ينظر نشر البنود، 81/1-85، ومذكرة أصول الفقه، ص 239.
[6] – دراسات في القرآن الكريم، د.محمد إبراهيم الحفناوي، ص 304، دار الحديث.
[7] – إرشاد الفحول، ص 596.
[8] – تلقيح الفهوم، ص 145.

ومنه قوله تعالى: ﴿ **وَمَن لَّمْ يَسْتَطِعْ مِنكُمْ طَوْلاً أَنْ يَّنكِحَ الْمُحْصَنَاتِ الْمُؤْمِنَاتِ فَمِن مَّا مَلَكَتَ أَيْمَانُكُم مِّن فَتَيَاتِكُمُ الْمُؤْمِنَاتِ** ﴾[1]؛ حيث إنّ هذا النص القرآني دل بمنطوقه على أن المسلم الذي لا طول له –أي الذي لا يملك القدرة على الزواج بالحرائر- يباح له الزواج بالإماء المؤمنات، ودلّ النص كذلك بمفهومه المخالف أنه لا يجوز له الزواج –في حالة عدم القدرة- بالإماء الكافرات، ومفهوم المخالفة هنا من قبيل الصفة؛ لأن النص القرآني قيّد من يباح له الزواج بهن من الإماء عند عدم القدرة على زواج الحرائر بأن يكن مؤمنات[2].

موقف العلماء في الأخذ بمفهوم الصفة:

ناقش الشوكاني هذا الجانب مبيناً فيه اختلاف العلماء في الأخذ بهذا النوع من مفهوم المخالفة، وبذلك يمكن رد اتجاهاتهم إلى ثلاث طوائف:

الطائفة الأولى: أن مفهوم الصفة حجة، ويعتبر طريقاً من طرق الدلالة على الحكم، فإذا قيّد حكم ما بصفة ما، دلّ ذلك على نفي الحكم عما عدا المتصف بالصفة.

وينضوي تحت هذه الطائفة الإمام مالك، والشافعي، وأحمد بن حنبل والأشعري، وجماعة من المتكلمين وجماعة من أهل العربية[3].

إن هذه الطائفة لا تفرّق بين النصوص الشرعية في مقامها العالي، وبين نصوص التخاطب الإنساني، ولا تأخذ بقيد الصفة في دلالة المخالفة إلاّ إذا لم يكن للتقييد بها في النظم معنى غير إثبات نقيض حكم المذكور للمسكوت عنه؛ لأن للصفة في النظم وظائف دلالية كثيرة.

ففي قوله تعالى: ﴿ **إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَآ أَوْ كِلاَهُمَا** ﴾[4]؛ نجد في قوله (عندك) قيداً لا يستقيم استنباط معناه بطريق مفهوم المخالفة؛ إذ له دلالات أخرى، فإن وجودهما عنده يصحبه في الكثير الغالب إخلال بكمال البّر لهما ولا سيما حين يبلغان الكبر، فكثيراً ما يضيقون ذرعاً بهما بخلاف ما إذا كانا بعيدين، فالشوق يدفع إلى الإبلاغ، فكان قوله (عندك) غير دال على أنهما إذا كانا بعيدين لم يستحقا البّر بهما[5].

الطائفة الثانية: أنه ليس بحجة، فلا يعتبر طريقاً من طرق الدلالة على الحكم؛ فإذا قيّد الحكم بصفة، لم يدل ذلك على نفي ذلك الحكم عما عدا المتصف بتلك الصفة، وإنما يستدل على حكمه بدليل آخر أو يظل على الإباحة الأصلية.

وينضوي تحت هذه الطائفة -حسب رأي الشوكاني- بعض الشافعية والمالكية، ووافقهم من أئمة اللغة الأخفش وابن فارس وابن جني[6].

---

[1] – سورة النساء، الآية 25.

[2] – ينظر تفسير النصوص، 611/1، ومناهج الأصوليين، ص 200.

[3] – ينظر إرشاد الفحول، ص 596–597، وتفسير النصوص، 690/1، وتلقيح الفهوم، ص 146.

[4] – سورة الإسراء، الآية 23.

[5] – ينظر سبل الاستنباط، ص 318.

[6] – إرشاد الفحول، ص 596.

ويذهبون بذلك إلى أن أثر الدلالة بالصفة لا يتعدى ما قيّدت به، وتقييدها حينذاك، تقييد بيان لا تقييد إخراج؛ أي بيان محل الحكم ومستقره لا إخراج من لا يدخله الحكم، فالمسكوت عنه لا يعلم حكمه بتقييد المذكور، بل يعلم من غير الصفة المقيدة[1].

الطائفة الثالثة: أنه حجة في بعض الصور وليس بحجة في أخرى، وهم في هذا ليسوا على اتفاق في ضابط ما يؤخذ فيه بمفهوم الصفة وما لا يؤخذ فيه، فهم بذلك ينقسمون إلى ثلاثة أصناف:

الأول- ويمثله الماوردي، فقد اعتبر الشوكاني أن الماوردي ذهب إلى التفصيل بين أن يقع ذلك جواب سؤال فلا يكون حجة، وبين أن يقع ابتداءً فيكون حجة ويُعمل به؛ لأنه لا بد لتخصيصه بالذكر من موجب[2].

الثاني-وهو لأبي عبد الله البصري(ت369هـ) الذي ذهب إلى أنه حجة في ثلاث صور:

- أن يكون الخطاب وارداً مورد البيان؛ نحو قوله: "فِي الغَنَمِ السَّائِمَةِ زَكَاةٌ" فإنه ورد بياناً لآية الزكاة وهي قوله تعالى: ﴿ **وَءَاتُواْ الزَّكَاةَ** ﴾ [3].

- أن يكون وارداً مورد التعليم؛ نحو قول الرسول صلى الله عليه وسلم: "**إِذَا اِخْتَلَفَ المُتَبَايعَانِ وَالسِّلْعَةُ قَائِمَةٌ وَلاَ بَيِّنَةٌ لِأَحَدِهِمَا تَحَالَفَا**"[4].

- أن يكون ما عدا الصفة داخلاً تحت الصفة؛ نحو الحكم بالشاهدين فإنه يدل على أنه لا يُحكمَ بالشاهد الواحد، لأنه داخل تحت الشاهدين[5].

يبدو من السياقين -البيان والتعليم- أنهما يحددان الغاية من إيراد الصفة، فالإبانة موردها الصفة حيث كشف التقييد بها الإجمال الوارد في الآية وبني فيه الحكم وما لا يكون،" وذلك يحتاج إلى وعي بالقرائن الحالية والمقابلة ومساق النص، وذلك هو روح الفقه البياني للنصوص" [6].

أما في الصورة الثالثة فالعلاقة فيها علاقة كمية بين المسكوت عنه والمنطوق به، فالبصري يدخل العدد في مفهوم الصفة، فالمسكوت عنه منطو تحت المنطوق به، فدل على انتفاء الحكم عنه.

وإذا قصر على العدد –بالشاهدين- كان ذلك غير مطرد، فيكون ماعدا الصفة داخلاً تحت الصفة، وليس حكمه مناقضاً، بل موافقاً ولا سيما في سياق نفي الحكم عن المنطوق به المقيّد بالعدد، فإن مادون العدد مندرج حكمه بالموافقة[7].

---

[1] - سبل الاستنباط، ص 312.

[2] - إرشاد الفحول، ص 596-597.

[3] - سورة البقرة، الآية 43.

[4] - نيل الأوطار، 341/5.

[5] - ينظر إرشاد الفحول، ص 597.

[6] - سبل الاستنباط، ص 316.

[7] - المرجع نفسه، ص 316-317.

الثالث- ويمثله الجويني في رأيه الذي ردّ عنه: « إن الصفات إذا كانت مناسبة للأحكام المنوطة بالموصوف مناسبة العلل معلولاتها فذِكرها يتضمن انتفاء الحكم عند انتفائها »[1].

ومبنى هذا الرأي –حسب الشوكاني- هو التفريق بين الوصف المناسب والوصف غير المناسب، فإذا كان الوصف مناسباً يؤخذ بمفهوم الصفة فيه، وإن لم يكن مناسباً فلا يؤخذ بمفهوم الصفة فيه[2].

ومثاله في المناسب قول الرسول -صلى الله عليه وسلم-: "فِي الغَنَمِ السَّائِمَةِ زَكَاةٌ"؛ فإن تقييد الغنم التي تجب فيها الزكاة بالسائمة تقييد بوصف مناسب من جهة أن الغنم في حال سومها –وهو الرعي في الكلأ المباح الذي لا تترتب عليه أي نفقات على صاحب الماشية- يناسبها إيجاب الزكاة فيها، وإذا انتفى ذلك الوصف بأن كانت الغنم معلوفة فإن الزكاة لا تجب فيها، لما تقتضيه من المؤونة وتستلزمه من النفقة.

ومثاله أيضاً في الوصف غير المناسب للحكم كما لو قيل:" في الغنم البيض زكاة " فإن هذا التقييد لا يدل على انتفاء الحكم فيما انتفى فيه ذلك القيد لأنه لا مناسبة فيه تقتضي ربط الحكم به حتى ارتفع ثبت نقيضه[3].

وعند عرض الشوكاني لهذه الاختلافات بين الطوائف الثلاث، أقرّ بأنه مهما طال الجدال حول الأخذ بمفهوم الصفة عند علماء الأصول فليس هناك أي حجة واضحة للجدال حولها، بل إنّ المبحث راجع في أوله إلى قضية لغوية، حيث قال:"وقد طوّل أهل الأصول الكلام على استدلال هؤلاء المختلفين لِما قالوا به وليس في ذلك حجة واضحة لأن المبحث لغويٌّ، واستعمال أهل اللغة والشرع لمفهوم الصفة وعمَلِهم به معلوم لكل مَن له عِلمٌ بذلك"[4].

وعلى الرغم من الاختلافات بين الطوائف الثلاث إلاّ أننا نجد الشوكاني يذهب ما ذهبت إليه الطائفة الأولى –الجمهور- باعتبار أن مفهوم الصفة حجة، حيث قال:"أخذ الجمهور وهو الحقُّ لِما هو معلومٌ من لسان العرب أن الشيء إذا كان له وصفان فوُصِف بأحدهما دون الآخر كان المرادُ به ما فيه تلك الصفة دون الآخر"[5]- علاوة ما تقدم من أدلة تؤيد هذا القول-.

- مفهوم العلة:

وهو تعليق الحكم بالعلة، نحو: أعطِ السائل لحاجته؛ أي يفهم منه أنه لا يعطي غير المحتاج. أو كمثل: حُرِّمت الخمر لإسكارها.

والفرق بين العلة والصفة هو أن الصفة قد تكون علة كالإسكار، وقد لا تكون علة بل متمّمة، كالسوم فإن الغنم هي العلة، والسوم متمم لها، وأن الخلاف الوارد في الأخذ بمفهوم الصفة هو نفسه الوارد في الأخذ بمفهوم العلة[6]، فلا داعي للتكرار.

---

[1] – البرهان في أصول الفقه، 168/1-169.

[2] – ينظر إرشاد الفحول،ص 597.

[3] – ينظر مناهج الأصوليين، ص 203، وسبل الاستنباط، ص 313.

[4] – إرشاد الفحول، ص 597-598.

[5] – المصدر نفسه، ص 596.

[6] – ينظر المصدر نفسه، ص 598، ومذكرة أصول الفقه، ص 238.

- **مفهوم الشرط:**

إنّ للشرط مدلولان: مدلول عند علماء الأصول، وآخر عند النحاة؛ وهو عند الأصوليين حيث عرفه الشوكاني بقوله:" ما يتوقف عليه المشروط ولا يكون داخلاً في المشروط ولا مؤثراً فيه "[1].

ويقول أيضاً: "فهو عند النحاة: ما دخل عليه أحد الحرفين (إنْ) أو (إذا)، أو ما يقوم مقامهما مما يدل على سببية الأول ومُسببية الثاني" [2].

والنوع الأخير وهو الشرط عند النحاة -ويسمى أيضاً بالشرط اللغوي- هو المراد هنا، حيث يقول أيضاً: " وهذا هو الشرط اللغوي، وهو المراد هنا لا الشرعي ولا العقلي"[3].

وقد عُرِّفَ بعبارة أوضح بأنه: دلالة اللفظ المفيد لحكم معلّق على شرط ثبوت نقيض ذلك الحكم في المسكوت عنه عند عدم الشرط[4].

ومن أمثلته قوله تعالى: ﴿ **وَإِنْ كُنَّ أُوْلاَتِ حَمْلٍ فَأَنفِقُواْ عَلَيْهِنَّ حَتَّى يَضَعْنَ حَمْلَهُنَّ**﴾ [5]؛ فإن هذا النص يدل بمنطوقه على وجوب نفقة العدة للمطلقة طلاقاً بائناً إذا كانت حاملاً، ويدل بمفهومه المخالف على عدم وجوب النفقة للمعتدة غير الحامل[6]، فإن المفهوم المخالف في هذا النص القرآني مفهوم الشرط؛ لأن الحكم فيه مرتب على شرط بأداة هي (إنْ) في قوله تعالى:﴿ **وَإِنْ كُنَّ أُوْلاَتِ حَمْلٍ**﴾ .

موقف العلماء في الأخذ بمفهوم الشرط:

للعلماء في مفهوم الشرط حسب الشوكاني من حيث الأخذ به أو عدمه اتجاهان اثنان:

الاتجاه الأول: وهو اتجاه أكثر العلماء إلى أن تعليق الحكم بالشرط يدل على انتفاء الحكم عند انتفاء ذلك الشرط وثبوت نقيضه[7]. وأصحاب هذا الاتجاه هم القائلون بمفهوم الصفة، ووافقهم في ذلك بعض من خالف في مفهوم الصفة، ونقله الجويني عن أكثر العلماء[8].

وكان من بين استدلالات الآخذين به هو قوله تعالى: ﴿ **وَمَن لَّمْ يَسْتَطِعْ مِنكُمْ طَوْلاً أَنْ يَّنكِحَ الْمُحْصَنَاتِ الْمُوْمِنَاتِ فَمِن مَّا مَلَكَتَ أَيْمَانُكُم مِّن فَتَيَاتِكُمُ الْمُومِنَاتِ**﴾ [9].

---

[1] – إرشاد الفحول، ص 598.

[2] – المصدر والصفحة نفسهما.

[3] – المصدر والصفحة نفسهما.

[4] – ينظر أصول الفقه، الخضري بك، ص 123، ودراسات في القرآن الكريم، ص 305.

[5] – سورة الطلاق، الآية 06.

[6] – ينظر شرح الكوكب المنير، 3/505–506، وتفسير النصوص، 1/613، ومناهج الأصوليين، ص 219.

[7] – ينظر تفسير النصوص، 1/710، وتلقيح الفهوم، ص166، ومناهج الأصوليين، ص 220.

[8] – ينظر إرشاد الفحول، ص 598، والبرهان في أصول الفقه، 1/180.

[9] – سورة النساء، الآية 25.

ومن المعلوم أن المسلم يحل له الزواج بالإماء بشرط العجز، وعدم القدرة أو الطول لزواج الحرائر، وفيها مفهوم شرط: وهو أنه لو قدر على زواج الحرائر، فلا يصح له الزواج بالإماء المؤمنات؛ لأن حل الزواج بهن مشروط بعدم الاستطاعة، وإذا انتفى الشرط انتفى المشروط –وهو الحل- بانتفائه، وثبت نقيضه- وهو عدم الحل- وهذا هو مفهوم الشرط[1]؛ لأن (إنْ) إذا دخلت على شيء جعلته شرطاً باتفاق أهل العربية.

الاتجاه الثاني: وهو اتجاه لفريق من العلماء، إلى أن التعليق بالشرط لا يدل على ثبوت نقيض الحكم عند انعدام ذلك الشرط، فلا مفهوم للشرط، وإنما يستفاد الحكم من البراءة الأصلية أو العدم الأصلي[2].

وأما أصحاب هذا الاتجاه -حسب الشوكاني- هم أكثر المعتزلة، وهو مما رجحه المحققون من الحنفية، كما أنه المروى عن الإمام أبي حنيفة، ونقله ابن التلمساني عن مالك، واختاره أبو بكر الباقلاني والإمام الغزالي والآمدي[3].

ومن بين الاستدلالات التي وجهها القائلون بعدم الأخذ به هو قوله تعالى:﴿ **وَلَا تُكْرِهُوا فَتَيَاتِكُمْ عَلَى الْبِغَاء إِنْ أَرَدْنَ تَحَصُّناً** ﴾[4]؛ حيث إنّ هذا النص القرآني يدل بمنطوقه على النهي عن إكراه الفتيات على البغاء بشرط أن يردن التحصن، ولو ثبت مفهوم شرط له لكان مؤداه جواز إكراههن على البغاء عند عدم إرادة التحصن، بل هو حرام مطلقاً.

وترتيباً على ذلك، فإن الحكم هنا المستفاد لا يمكن أن ينتفى بانتفاء الشرط ويثبت نقيضه؛ لأنه يؤدي إلى محذور في الدين[5].

ومن خلال الاتجاهين السابقين نجد أن الشوكاني يُقِّر بحجية الأخذ بمفهوم الشرط والعمل به، وإنّ إنكاره هو إنكار للغة العرب حيث يقول: "والأخذ به معلوم من لغة العرب والشرع، فإذا قال قائل لغيره: (إنْ أكرمتني أكرمتك) و(متى جئتني أعطيتك) –ونحو ذلك- فهِم منه أنه لا يستحق الإكرام والإعطاء عند عدم إكرامِه المتكلمَ ومجيئه إليه، مما لا ينبغي أن يقع فيه خلاف بين كل من يفهم لغة العرب، وإنكار ذلك مكابرة، وأحسن ما يقال لمن أنكره: عليك بتعلم لغة العرب فإن إنكارك لها يدل على أنك لا تعرفها" [6]. وهو ما يدل دلالة واضحة على ضرورة العمل بمفهوم الشرط والأخذ به في استنباط الأحكام من النصوص.

- مفهوم العدد:

يعتبر مفهوم العدد عند الشوكاني هو تعليق الحكم بعدد مخصوص، فإنه يدل على انتفاء الحكم فيما عدا ذلك العدد زائداً كان أو ناقصاً[7].

---

[1] – ينظر شرح العضد، ص 263-264، وتلقيح الفهوم، ص 169.

[2] – ينظر تفسير النصوص، 710/1، وتلقيح الفهوم، ص 167.

[3] – ينظر إرشاد الفحول، ص 598.

[4] – سورة النور، الآية 33.

[5] – ينظر نهاية السول، 323/1، وتلقيح الفهوم، ص 172، ومناهج الأصوليين، ص 225.

[6] – إرشاد الفحول، ص 599.

[7] – المصدر والصفحة نفسهما.

ومن أمثلته قوله تعالى: ﴿وَالذِينَ يَرْمُونَ المُحْصَنَاتِ ثُمَّ لَمْ يَاتُواْ بِأَرْبَعَةِ شُهَدَآءَ فَاجْلِدُوهُمْ ثَمَانِينَ جَلْدَةً ﴾ [1]؛ فقد قيد الحكم في هذه الآية بعدد معين، فكان المفهوم المخالف هو عدم جواز الزيادة على ذلك العدد أو النقصان عنه، وذلك المفهوم المخالف هو مفهوم عدد؛ لأن الذي ورد التقييد به ليس صفة مصطلح عليها، ولا شرطاً مصطلح عليه، ولا غاية مصطلح عليها وإنما هو عدد[2].

ومثل ما قيل في تلك الآية يقال أيضاً في قوله تعالى: ﴿ فَمَن لَّمْ يَسْتَطِعْ فَإِطْعَامُ سِتِّينَ مِسْكِيناً﴾ [3].

موقف العلماء في الأخذ بمفهوم العدد:

يرى المتتبع للأحكام أثراً ملحوظاً لاختلاف نظرة العلماء إلى مفهوم العدد من حيث القول به واعتباره دليلاً على الحكم، أو عدم اعتباره.

ومن الأمثلة التي تدل على ذلك هي كالآتي:

- يعتبر دليلاً على الحكم، فهو كالصفة سواء؛ وقد ذهب إلى الأخذ بهذا الرأي مجموعة من العلماء منهم: الإمام مالك والشافعي وأحمد بن حنبل، وداوود الظاهري[4].

ومن الأمثلة التي استشهدوا بها هو قول الرسول –صلى الله عليه وسلم-: "طُهُور إِنَاءَ أَحَدِكُم إِذَا وَلَغَ فَيهِ الكَلْبُ أَنْ يَغْسِلَهُ سَبْعَ مَرَّاتٍ أَوْلاَهُنَّ بِالتُّرَابِ" [5]، وهذا يدل على عدم الطهارة بما دون السبع غسلات، إذ إنه لو طهر بما دونها لكانت السابعة واردة على محل طاهر فلا يكون طهوره بالسبع، كما أنه يلزم على ذلك أيضاً إبطال دلالة المنطوق[6].

- لا يعتبر دليلاً على الحكم ولا بحجة؛ ومن ذهب إلى عدم الأخذ به كل المانعين للأخذ بمفهوم الصفة، ومنهم الحنفية والمعتزلة والأشعرية[7].

وكان استدلالهم بقوله تعالى: ﴿فَاجْلِدُوهُمْ ثَمَانِينَ جَلْدَةً ﴾ [8]، وحجتهم هو عدم تحقق إقامة الحد بأقل من ثمانين جلدة، وهو لا يدل عليه النص بمفهوم العدد، وإنما يستفاد من أدلة أخرى. وأن الأُمَّة أجمعت على نفي الزيادة على الثمانين في جلد القاذف آخذة ذلك من التقييد بالعدد الذي هو الثمانون[9].

---

[1] – سورة النور، الآية 04.

[2] – ينظر تفسير النصوص، 617/1، تلقيح الفهوم، ص 180، ومناهج الأصوليين، ص 231.

[3] – سورة المجادلة، الآية 04.

[4] – إرشاد الفحول، ص599.

[5] – نيل الأوطار، 45/1.

[6] – الأحكام، الآمدي، 88/3.

[7] – ينظر إرشاد الفحول، ص 599، وتلقيح الفهوم، ص 182.

[8] – سورة النور، الآية 04.

[9] – ينظر المحصول، 224/1، وتفسير النصوص، 732/1، ومناهج الأصوليين، ص 234.

وأجاب عنه الإمام الرازي بقوله:"إن عقل الأمة في ذلك يرجع إلى البقاء على حكم الأصل، لا إلى أن العدد مفهوماً " [1].

ومما سبق، فإن الاحتجاج بهذا المفهوم هو عن طريق اللغة والشرع، ولقد دافع الشوكاني منتصراً للآخذين به استناداً إلى اللغة، حيث يقول: "والحق ما ذهب إليه الأولون –يعني القائلين به- والعمل به معلوم من لغة العرب ومن الشرع، فإن من أمَرَ بأمر وقيَّده بعددٍ مخصوصٍ فزاد المأمور على ذلك العدد أو نقَصَ عنه فأنكر عليه الآمِرُ الزيادةَ أو النقصَ كان هذا الإنكار مقبولاً عند كلِّ من يعرف لغة العرب. فإن ادَّعى المأمورُ أنه قد فَعَلَ ما أُمِر به مع كونه نقصَ عنه أو زاد عليه كانت دعواه هذه مردودةً عند كلِّ من يعرِف لغةَ العرب" [2].

- مفهوم الغاية:

مفهوم الغاية هو :دلالة اللفظ الذي قيّد فيه الحكم بغاية على نقيض ذلك الحكم بعد الغاية [3]. وللدلالة على الغاية في اللغة أداتان رئيسيتان: هما (إلى) و (حتى) فهما موضوعتان لذلك.

ومن الأمثلة الدالة على مفهوم الغاية هو قوله تعالى: **﴿ وَكُلُواْ وَاشْرَبُواْ حَتىَّ يَتَبَيَّنَ لَكُمُ الْخَيْطُ الأَبْيَضُ مِنَ الْخَيْطِ الأَسْوَدِ مِنَ الْفَجْرِ ثُمَّ أَتِمُّواْ الصِّيَامَ إِلَى الليْلِ ﴾** [4]؛ حيث دل هذا النص القرآني بمنطوقه في الجزء الأول منه على إباحة الأكل والشرب في ليل رمضان إلى الفجر، وهو وقت غاية الحل؛ لأن (حتى) للغاية وهي انتهاء الشيء وتمامه، وغاية الشيء آخره. فكأنه قال: كلوا واشربوا إلى انتهاء وقت الليل.

ودلّ ذلك النص بمفهومه المخالف أيضاً على أن الأكل والشرب حرام بعد هذه الغاية، وهي طلوع الفجر، فحكم ما بعد الغاية مخالف للحكم قبلها.

كما دل النص بمنطوقه في الجزء الأخير منه على وجوب مد الصوم إلى الليل، وهو وقت يشمل كل النهار.

ودل بمفهومه المخالف على عدم وجوب الصيام في الليل، وهو مفهوم غاية؛ لأن (إلى) تستخدم للغاية، كما استخدمت (حتى)[5].

موقف العلماء في الأخذ بمفهوم الغاية:

الاتجاه الأول: أن مفهوم الغاية حجة، وأن ما بعدها يكون نقيضاً لما قبلها في حكمه؛ وهذا الاتجاه هو مذهب الجمهور وبه قال بعض من لم يعمل بمفهوم الشرط كالقاضي أبي بكر الباقلاني والغزالي والقاضي عبد الجبار[6].

---

[1] – المحصول، 225/2.

[2] – إرشاد الفحول، ص 599–600.

[3] – ينظر دراسات في القرآن الكريم، ص 306، وأصول الفقه، الخضري بك، ص 123.

[4] – سورة البقرة، الآية 187.

[5] – ينظر البحر المحيط، 130/3، وشرح الكوكب المنير، 506/3، وتلقيح الفهوم، ص176، وتفسير النصوص، 615/1، وعلم الدلالة في الكتب العربية، ص34.

[6] – ينظر إرشاد الفحول، ص600.

وكان استدلالهم إذا قال قائل: صوموا إلى أن تغيب الشمس، ومعناه: إنّ آخر وجوب الصوم غيبوبة الشمس، فلو قدرنا ثبوت الوجوب بعد أن غابت الشمس لم تكن الغيبوبة آخراً، وهذا مخالف للمنطوق[1].

الاتجاه الثاني: أن مفهوم الغاية ليس بحجة؛ وهو مذهب الآمدي وطائفة من الحنفية[2].

وبذلك كما يرى الآمدي -احتجاجاً برأيه- إن تقييد الحكم بالغاية المحدودة، لو دل على نفي الحكم فيها بعد الغاية لم يخل، وذلك:

- إما أن يدل عليه بصريح اللفظ.

- أو بأنه لو لم يكن دالاً على نفي الحكم فيما بعد الغاية لما كان التقييد بالغاية مفيداً.

- أو تكون من جهة أخرى.

والأول محال؛ لأن اللفظ لم يدل بصريحه على نفي الحكم بعد الغاية، والثاني إنما يلزم لو لم يكن للتقييد فائدة سوى نفي الحكم فيما بعد الغاية وليس كذلك، بل من الجائز أن تكون فائدة التقييد التعريف ببقاء ما بعد الغاية على ما كان عليه بعد ورودها.

والثالث الأصل عدمه وعلى من يدّعيه بيانه[3].

وإذا دققنا النظر لوجدنا بأن دليل الجمهور هو الأقوى؛ لأن تقييد الخطاب بحرف الغاية يدل على انتفاء الحكم عما وراء الغاية، فلذا –حسب رأي الشوكاني- أجمعوا على تسميتها غاية، وهذا توقيف من اللغة معلوم.

ولضعف أدلة النافين لمفهوم الغاية لوجدنا بأن الشوكاني يغمزهم بقوله: "ولم يتمسكوا بشيء يصلح للتمسك به قط، بل صمموا على منعه طرداً لباب المنع من العمل بالمفاهيم، وليس ذلك بشيء "[4].

- مفهوم اللقب:

ليس المراد باللقب هنا ما اصطلح عليه النحويون؛ وهو ما أشعر بمدح أو ذم، ولكن المراد به هنا: «كل ما يدل على الذات سواء أكان اسم شخص كزيد، أم اسم جنس كالغنم، أم ما في معنى الاسم في دلالته على الذات كالكنية في مثل: أبي الحسن، أم لقباً في مثل: أنف الناقة » [5].

وفي ضوء ما سبق، عُرِّف مفهوم اللقب بتعريف جامع، وهو أنه: دلالة تعليق الحكم على نفي الحكم عن غيره[6].

موقف العلماء في الأخذ بمفهوم اللقب:

[1] – ينظر المعتمد، 156/1، وشرح العضد، ص 264، وتفسير النصوص، 725/1.

[2] – إرشاد الفحول، ص 600.

[3] – الأحكام، الآمدي، 102/3.

[4] – إرشاد الفحول، ص 600-601.

[5] – تلقيح الفهوم، ص 192.

[6] – ينظر إرشاد الفحول، ص601،وأصول الفقه، الخضري، ص123،وأصول الفقه الإسلامي، الزحيلي، 365/1.

1-إنّ الرافضين للأخذ بحجية مفهوم اللقب هم الجمهور؛ وذلك باعتبار أن اللقب لا مفهوم له، وأن تعليق الحكم بالاسم ليس من شأنه الدلالة على نفي الحكم عن غيره [1].

وذلك في مثل قول القائل: (زيد في الدار)، فهو لا يدل على أن عمر ليس في الدار أو غيره. وحجتهم في ذلك، أنه إذا ذكر اللقب إنما يكون عادة لتمييز الذات، وتعيين من يتم إسناد الحكم إليه، ولا يستفاد منه شيء وراء ذلك إلاّ بدليل . فإذا قلت –مثلاً- (قام علي) لم يكن في هذا القول دلالة على أن كل ما عدا علي لم يقم، كما أنك إذا قلت:(محمد رسول الله) لم يكن هذا القول دالاً على أن ما عداه ليس برسول الله [2].

2- إنّ الآخذين به إلاّ القلة من العلماء كأبي بكر الدقاق(ت392هـ) مثلاً [3]، وحجته أن التخصيص بالاسم لا بد له من فائدة، ولا فائدة له إلاّ نفي الحكم عن المسكوت عنه كالصفة .

ومن ذلك يُحكى أن الدقاق الذي تمسك بهذا المفهوم وقع له ذلك في مجلس النظر ببغداد، فألزم الكفر إذ قال: محمد رسول الله، لنفي رسالة عيسى وغيره فوقف [4].

وعلى كل حال، فإن القائل به كُلاً أو بعضاً لم يأت -كما يرى الشوكاني- بحجة لغوية ولا شرعية ولا عقلية، ومعلوم من لسان العرب أن من قال: (رأيتُ زيداً) لم يقتض قوله هذا أنه لم ير غيره قطعاً، وأما إذا دلت القرينة على العمل به فذلك ليس لأن له مفهوماً من حيث المبدأ وإنما لتلك القرينة، وهذا أمر خارج عن محل النزاع [5].

- مفهوم الحصر:

عرّف وهبة الزحيلي هذا النوع من أنواع دلالات مفهوم المخالفة بقوله:" هو انتفاء المحصور عن غير ما حصر فيه وثبوت نقيضه له " [6]. ولمفهوم الحصر أنواع، منها:

1- مفهوم الحصر بالنفي والاستثناء؛ أي بـ(ما) و (إلاّ) ، وذلك نحو: ما قام إلاّ زيد؛ فهو يثبت القيام لزيد وينفيه عن غيره، ونفيه عن غيره هو مفهوم

ستدل الجمهور بصراحته على النفي والإثبات وأنه - على حسب الشوكاني – من قبيل المفهوم"وذلك لسرعة تبادره إلى الذهن، ويعتبرونه أعلى أنواع مفهوم المخالفة " [7]. وذلك في مثل قوله تعالى: **﴿فَاعْلَمْ أَنَّهُ لاَ إِلَهَ إِلاَّ اللَّهُ ﴾** [8]،

---

[1] – الأحكام، الآمدي، 104/3.

[2] – ينظر أصول الفقه، مصطفى شلبي، ص499، وتلقيح الفهوم، ص192، ومناهج الأصوليين، ص238.

[3] – ينظر إرشاد الفحول، ص 601.

[4] – مناهج الأصوليين، ص 239–240.

[5] – ينظر إرشاد الفحول، ص 602.

[6] – أصول الفقه الإسلامي، الزحيلي، 366/1.

[7] – المصدر والصفحة نفسهما، ومناهج الأصوليين، ص 243.

[8] – سورة محمد، الآية 19.

وفي مثل قول القائل: (لا إله إلاّ الله) يرى الغزالي بأنه لم يكن مقتصراً بذلك على نفي الألوهية عن غير الحق تبارك وتعالى، بل يكون مثبتاً لله تعالى الألوهية ونافياً لها عن غيره[1].

أما النافون لعدم إفادته للحصر هم نافيو المفهوم، وقد استدل هؤلاء-حسب الغزالي- بأن مثل هذا النوع من الحصر لا يعدو أن يكون نطقاً بالمستثنى عنه وسكوت عن المستثني، فما خرج بأداة الاستثناء لم يكن داخلاً في الكلام، فلا يعني استثناؤه نفي غيره[2].

وذلك في مثل ماروي أن النبي -صلى الله عليه وسلم- قال: "**لاَ تُقْبَلُ صَلاَةُ مَنْ أَحْدَثَ حَتَّى يَتَوَضَّأَ**" [3] تقديره: لا صحة للصلاة إلاّ بطهور، فلو كان الاستثناء من النفي للإثبات للزم ثبوت الصلاة بمجرد الطهور، وأنه باطل بالاتفاق [4]. ودليلهم الذي احتجوا به لذلك ضعيف، ولهذا عقب عليه الشوكاني بقوله: " ولم يأت من لم يعمل به بحجة مقبولة " [5].

2- مفهوم الحصر ب(إنما)، وهو قريب مما قبله في القوة[6]، ومقتضاه هو نفي غير المذكور في الكلام آخراً.

وذلك في مثل قول الرسول -صلى الله عليه وسلم-:" **إِنَّمَا الأَعْمَالُ بِالنِّيَاتِ**"[7]؛ فإنه يدل بمنطوقه على حصر الأعمال في المنوي، ويدل بمفهومه على عدم اعتبار غير المنوي [8]. ووقع خلاف في هذا النوع:

- احتج الجمهور بأنها تفيد الحصر سواء أكان بالمنطوق أم بالمفهوم، ومن بين استدلالاتهم قولهم: أنّ (إنْ) للإثبات، و(ما) للنفي، فإذا جُمِعَا فقيل: (إنما زيد قائم)، فالأصل بقاء معناه بعد التركيب على ما كان عليه، وليس النفي والإثبات متوجهين إلى المذكور، ولا إلى غير المذكور للتناقض، بل أحدهما للمذكور، والآخر لغير المذكور.

وليس (إنْ) لإثبات ما عدا المذكور، و(ما) لنفي المذكور، فتعين حصره وهو معنى الحصر [9] –وهو المراد.

- واحتج الحنفية بأنها لا تفيد الحصر؛ وذلك أن لفظ (إنما) مركب من (إنْ) و(ما) المؤكدة لها، فقوله تعالى: ﴿**إِنَّمَا أَنتَ نَذِيرٌ**﴾ [10] مثل: (إنك نذير) في قوتها من حيث التأكيد.

وأن في قول: (إنَّ زيداً قائم) لا فرق بينه وبين من قال: (إنما زيد قائم)؛ لأن (ما) زائدة فهي كالعدم، ولما كان القول: (إنَّ زيداً قائم) لا يفيد الحصر، فإن في قول: (إنما زيد قائم) لا يفيد الحصر كذلك [11].

---

[1] – ينظر المستصفى، ص 272.

[2] – ينظر المصدر نفسه، ص 272-273.

[3] – صحيح البخاري، ص 44.

[4] – ينظر روضة الناظر، 212/2، وتلقيح الفهوم، ص204-205.

[5] – إرشاد الفحول، ص 602.

[6] – المصدر والصفحة نفسهما.

[7] – صحيح البخاري، ص 15.

[8] – ينظر أصول الفقه الإسلامي، الزحيلي، 366/1، وروضة الناظر، 215/2.

[9] – ينظر البحر المحيط، 134/3-135.

[10] – سورة هود، الآية 12.

[11] – ينظر شرح العضد، ص 266-267.

والراجح من وجهة نظرنا أن الحصر بـ(إنما) تبعاً لأدلة الجمهور، وهو ما ذهب إليه الشوكاني بقوله:" والحق أنه مفهوم، وأنه معمول به كما يقتضيه اللسان العربي" [1].

3- مفهوم الحصر الناتج عن حصر المبتدأ في الخبر، ومثاله: (صديقي زيد) أو (العالم زيد)؛ فإن الأول منطوقه حصر الصداقة في زيد، ومفهومه نفيها عن غير زيد.

والثاني منطوقه حصر العلم في زيد، ومفهومه نفيه عن غيره، وإنما أفاد مثل هذا التعبير الحصر لما فيه عدول عن الترتيب الطبيعي؛ وذلك أن الترتيب الطبيعي أن يقدم الموصوف على الوصف ، وذلك في أن يقال: زيد صديقي، وزيد العالم ..وقال: صديقي زيد، والعالم زيد، فإن عدوله ذلك يفهم منه أنه قصد النفي عن غير زيد مع الإثبات له، وإلاّ لو أراد الإثبات فقط لكان كافياً في ذلك سلوك الطريق الطبيعي والتعبير بـ: زيد صديقي وزيد العالم[2].

وهذا النوع اختلف فيه العلماء على مذهبين:

- يفيد الحصر؛ وهو ما ذهب إليه –كما يرى الشوكاني-: الجويني والغزالي وجماعة من الفقهاء [3]. وكانت من بين استدلالاتهم " إن قولنا: العالم زيد، وصديقي زيد، منطوقه يدل على إثبات العلم والصداقة لزيد، ومفهومه المخالف يدل على نفيها عن غيره، وهذا ثابت بوضع اللغة فهو مفهوم بعرف الاستعمال " [4].

- لا يفيد الحصر؛ وهو ما ذهب إليه –حسب الشوكاني دائماً- الآمدي وأبو بكر الباقلاني، وبعض المتكلمين[5].

واستدل النافون بعدم إفادته للحصر بأنه لو كان قول القائل :(العالم زيد) يفيد الحصر لامتنع أن يقال:(العالم زيد وعمرو) لمناقضة هذا للحصر وليس الأمر كذلك باتفاق أهل اللغة [6].

والراجح من المذهبين، هو ما ذهب إليه الجمهور –أي الرأي الأول- لموافقته ما يقتضيه اللسان العربي، وإن اختلفوا في الدلالة –أي دلالة نفي الحكم عن غير المحصور فيه- هل هي من باب المنطوق أو المفهوم، "فذهب بعضهم إلى أنها دلالة منطوق، والحق أنها دلالة مفهومية لا منطوقية " [7].

- مفهوم الحال:

وهو تقييد الخطاب بالحال، ومثاله قوله تعالى: ﴿**وَلاَ تُبَاشِرُوهُنَّ وَأَنتُمْ عَاكِفُونَ فِي الْمَسَاجِدِ**﴾ [8] وهو كالصفة؛ لأن المراد الصفة المعنوية لا النعت، وإنما ذُكر فقط تكميلاً للفائدة [9].

---

[1] – إرشاد الفحول، ص 602.

[2] – ينظر المصدر نفسه، ص 603، ومناهج الأصوليين، ص 247.

[3] – ينظر المصدر والصفحة نفسهما.

[4] – المستصفى، ص 271-272.

[5] – ينظر إرشاد الفحول، ص 603.

[6] – الأحكام، الآمدي، 108/3.

[7] – إرشاد الفحول، ص 603.

[8] – سورة البقرة، الآية 187.

[9] – ينظر إرشاد الفحول، ص 603، والبحر المحيط،127/3، وشرح الكوكب المنير، 502/3، والمفاهيم المحتج بها في أصول الأحكام، ص 601.

- **مفهوم الزمان:**

يتمثل مفهوم الزمان في مثل قوله تعالى: **﴿ الحَجُّ أَشْهُرٌ مَّعْلُومَاتٌ﴾**[1]؛ إذ يفهم إنه لا يصح الحج في أوقات غير هذه الشهور المحددة.

وهو حجة عند الشافعية كما حكاه الشوكاني، وهو داخل في مفهوم الصفة باعتبار متعلق الظرف المقدر كما تقرر في علم العربية[2].

ومثل ماقيل في الآية السابقة يقال أيضاً في قوله تعالى:**﴿ إِذَا نُودِي لِلصَّلاَةِ مِنْ يَّوْمِ الجُمُعَةِ﴾**[3].

- **مفهوم المكان:**

وهو في مثل قوله تعالى: **﴿وَأَنتُمْ عَاكِفُونَ فِي الْمَسَاجِدِ﴾** [4]؛ حيث يفهم من هذا النص القرآني على أنه لا اعتكاف في غير المسجد عند من يقول ذلك، وهو أيضاً راجع لمفهوم الصفة [5].

حجية الأخذ بمفهوم المخالفة:

لقد تبيّن لنا من خلال العرض السابق لأنواع مفهوم المخالفة أن فريقاً من العلماء اتجه إلى الأخذ بتلك الأنواع والاعتراف بها، وأن فريقاً آخر يقف موقف المعارض بعدم حجية الأخذ بهذه الأنواع والاعتراف بها. فمن ذلك، نجد أن علماء الأصول مِن جهة حجية مفهوم المخالفة وعدم حجيته ينقسمون إلى فريقين اثنين:

الفريق الأول: وهم أصوليو الجمهور وعلى رأسهم الأئمة الثلاثة: الإمام مالك وأصحابه، والإمام الشافعي وأصحابه، والإمام أحمد وأصحابه، وجماعة من الفقهاء، وجماعة من أهل اللغة كأبي عبيد القاسم بن سلام[6]. وهؤلاء كلهم أخذوا بمفهوم المخالفة واعتبروه طريقاً من طرق الدلالة على الأحكام كالمنطوق، وجميع المفاهيم حجة عندهم إلاّ مفهوم اللقب، فلذلك يقول الشوكاني:"وجميع مفاهيم المخالفة حجة عند الجمهور إلاّ مفهوم اللقب "[7].

ولذلك قال صاحب مراقي السعود:

أَضْعَفُهَا اللَّقَبُ وَهُوَ مَا أَبَى ❖ مِنْ دُونِهِ نَظْمُ الكَلاَمِ العَرَبِي

وضعف اللقب راجع لعدم رائحة التعليل فيه[8].

---

[1] – سورة البقرة، الآية 197.

[2] – ينظر إرشاد الفحول، ص604، وأمالي الدلالات، ص 130، ومذكرة أصول الفقه، ص238، والمفاهيم المحتج بها في أصول الأحكام، ص 602.

[3] – سورة الجمعة، الآية 09.

[4] – سورة البقرة، الآية 187.

[5] – ينظر إرشاد الفحول، ص604، وأمالي الدلالات، ص 130، ومذكرة أصول الفقه، ص238.

[6] – تلقيح الفهوم، ص140، ومناهج الأصوليين، ص250.

[7] – إرشاد الفحول، ص 591، والإمام الشوكاني ومنهجه، ص 68.

[8] – ينظر نشر البنود، 1/81-85، وأمالي الدلالات، ص130، ومذكرة أصول الفقه، ص 239.

هذا الفريق، وإن أجمع بحجية مفهوم المخالفة على النحو الذي سبق، إلاّ أن أصحابه قد اختلفوا فيما بينهم في أصل الاحتجاج به، وهو الأمر الذي جعل الشوكاني يتساءل: هل هو دليل من حيث اللغة أو الشرع أو العرف؟.

قال بعضهم: أنه حجة من جهة اللغة؛ أي أنّ أساليب اللغة هي التي مهدت إلى نفي الحكم عند انتفاء القيد مادام أن الحكم معلق بذلك القيد. وقال بعضهم: أنه حجة من جهة الشرع لمعرفة ذلك من موارد كلام الشارع.

وقد حكى الشوكاني هذين القولين عن الشافعية، ثم ذكر أن ابن السمعاني(ت489هـ) رجّح الأول منهما حيث قال: والصحيح أنه حجية من حيث اللغة [1].

كما أن بعضهم اعتبر أن حجيته آتية من العرف العام، فالذي يعقله أهل العرف العام أن حكم المذكور لولم يكن منتفياً عن المسكوت عنه عند انتفاء القيد لم يكن لذكر ذلك القيد فائدة. ويأخذ بهذا القول الإمام الرازي وقد عبّر عنه بالعقل[2].

وكان لاحتجاجهم بمفهوم المخالفة أدلة كثيرة، نذكر منها:

1- فَهم الرسول -صلى الله عليه وسلم-؛ حيث روى قتادة أن النبي- صلى الله عليه وسلم- لما نزل قوله تعالى: ﴿**اِسْتَغْفِرْ لَهُمْ أَوْ لاَ تَسْتَغْفِرْ لَهُمْ إِنْ تَسْتَغْفِرْ لَهُمْ سَبْعِينَ مَرَّةً فَلَنْ يَغْفِرَ اللهُ لَهُمْ**﴾ [3] قال"**قَدْ خَيَّرَنِي رَبِّي؛ فَوَاللهِ لَأَزِيدَنَّ عَلَى الْسَّبْعِينَ**" [4]؛ فهذا يدل على أن النبي -صلى الله عليه وسلم- فَهِم مفهوم المخالفة؛ أي جعل الزيادة على السبعين تخالف -المنطوق-حكم السبعين[5].

2- فَهم أئمة اللغة؛ وذلك أن أبا عبيد القاسم بن سلام لما سمِع قوله عليه الصلاة والسلام: "**لَيُّ الوَاجِدِ يُحِلُّ عُقُوبَتَهُ وَعِرْضَهُ**" [6] قال: هذا يدل على أن لي غير الواجد لا يحل عقوبته [7].

3- فَهم الصحابة رضوان الله عليهم؛ وذلك لأن الصحابة اتفقوا على أن قول الرسول-صلى الله عليه وسلم-:"**إِذَا اِلتَقَى الخِتَانَان فَقَدْ وَجَبَ الغُسْلُ**" [8]ناسخ لقوله عليه السلام: "**المَاءُ مِنَ المَاءِ**" [9]؛ وذلك أن الحديث الثاني يفهم منه أنه لا غسل إلا بعد خروج الماء، وقد نسخ ذلك المفهوم بمنطوق الحديث الأول، ولا وجه لذلك النسخ إلاّ إذا كان مفهوم المخالفة معتبراً عندهم [10].

---

[1] – ينظر إرشاد الفحول، ص592.

[2] – ينظر المصدر والصفحة نفسهما، ومناهج الأصوليين، ص252-253.

[3] – سورة التوبة، الآية80.

[4] – فتح الباري شرح صحيح البخاري، ابن حجر العسقلاني، 335/8.

[5] – ينظر الأحكام، الآمدي، 82/3، وأثر الاختلاف في القواعد الأصولية، ص181، وأمالي الدلالات، ص134.

[6] – صحيح البخاري، ص 410.

[7] – أثر الاختلاف في القواعد الأصولية، ص 181.

[8] – نيل الأوطار، 278/1.

[9] – المصدر نفسه، 279/1.

[10] – ينظر المستصفى، ص267، وأثر الاختلاف، ص 181، ومناهج الأصوليين، ص 257-258.

4- فَهم الفقهاء؛ وذلك لأنهم اتفقوا على إباحة الزواج بـ(الأَمَة) بشرط عدم القدرة على الزواج بالحرة، وعدم جواز ذلك إذا كان متزوجاً بحرة أو قادراً على الزواج بها مستندين في ذلك قوله تعالى:﴿ **وَمَن لَّمْ يَسْتَطِعْ مِنكُمْ طَوْلاً أَنْ يَّنكِحَ الْمُحْصَنَاتِ الْمُؤْمِنَاتِ فَمِن مَّا مَلَكَت أَيْمَانُكُم مِّن فَتَيَاتِكُمُ الْمُومِنَاتِ** ﴾[1]؛ حيث دل هذا النص بمنطوقه على إباحة الزواج بـ(الأَمَة) عند عدم القدرة على زواج الحرة، ودل بمفهومه المخالف على عدم جواز ذلك إذا كان متزوجاً بحرة أو قادراً على الزواج بها، وفي اتفاقهم هذا دلالة على الأخذ بمفهوم المخالفة[2].

الفريق الثاني: وهم الأحناف الذين لا يأخذون بمفهوم المخالفة ولا يعتبرونه بحجة، بل يعتبرونه من التمسكات الفاسدة، ولا يمكن الاحتجاج به في كلام الشارع، أمّا في كلام الناس وعُرفهم وفي المعاملات فإنه يكون دالاً على نفي الحكم المنطوق عن المسكوت.

ولذلك يقول الشوكاني: "أنه ليس بحجة في خطابات الشرع، وأما في مصطلح الناس وعُرفهم فهو حجة "[3].

ومن بين الأدلة التي ساقوها لنفي مفهوم المخالفة، هي كالآتي:

-أنّ مفهوم المخالفة لم يعمل به في نصوص كثيرة؛ إذ لو عمل به فيها لأفضى ذلك إلى معان فاسدة أو إلى أحكام تنافي المقررات في الشريعة [4].

ومن ذلك قوله تعالى: ﴿**إِنَّ عِدَّةَ الشُّهُورِ عِندَ اللهِ اِثْنَا عَشَرَ شَهْراً فِي كِتَابِ اللهِ يَوْمَ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ مِنْهَا أَرْبَعَةٌ حُرُمٌ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ فَلاَ تَظْلِمُواْ فِيهِنَّ أَنفُسَكُمْ** ﴾ [5]؛ حيث أفاد هذا النص بمنطوقه أن الظلم حرام في فترة زمنية محدودة وهي الأشهر الحرم، ولو أُخذ بمفهوم المخالفة لثبت عدم النهي عن الظلم في غير هذه الأشهر الأربعة، ولكان مؤدى ذلك الظلم حرام فيها فقط، ومباح فيما عداها من سائر أشهر السنة ، وهذا خارج عن قواعد الشريعة وأحكامها ولم يقبل به أحد؛ لأن الظلم حرام في كل الأوقات كما تدل على ذلك نصوص الكتاب والسنة [6].

ومنها قوله أيضاً: ﴿**وَلَا تَقُولَنَّ لِشَيْءٍ إِنِّي فَاعِلٌ ذَلِكَ غَداً، إِلَّا أَنْ يَشَآءَ اللهُ** ﴾ [7]؛ فالنهي عن أن يقول (إِنِّي فَاعِلٌ ذَلِكَ غَداً) مقيد بقيد زمني، وهو أن يكون الفعل بالغد.

ويدل النص القرآني السابق على أن النهي مقيد بأن يكون الفعل في الغد، ومقيد بالمفهوم المخالف أن ما يفعله بعد يومين أو ثلاثة غير منهي عن القول فيه:(إني فاعل ذلك) إذا لم يقل:(إِلَّآ أَنْ يَشَآءَ اللّهُ) مع أن النهي عن ذلك ثابت في كل الأوقات.

---

[1] – سورة النساء، الآية 25.

[2] – ينظر مناهج الأصوليين، ص 259.

[3] – إرشاد الفحول، ص 592، والإمام الشوكاني ومنهجه، ص 68.

[4] – ينظر أصول السرخسي، 225/1، وتفسير النصوص، 682/1.

[5] – سورة التوبة، الآية 36.

[6] – ينظر أصول الفقه الإسلامي، الزحيلي، 368/1، وتفسير النصوص، 680/1-681، وأصول الفقه، أبو زهرة، ص 117.

[7] – سورة الكهف، الآيتان، 23-24.

وهكذا يؤدي الأخذ بمفهوم المخالفة إلى أن يكون مباحاً للشخص أن يقول: إني فاعل ذلك بعد سنة أو سنتين - مثلاً- دون أن يقيد هذا الكلام بقوله: (إن شاء الله) وهذا يتنافى مع المعبودية لله وحده[1].

وهو ما رد عليهم الجمهور-في شأن الآية الثانية- بأن العزم على الفعل عادة ما يكون مرتبطاً بوقته القريب، ولهذا جاء ذكر (الغد)، ولا ينفي هذا قطعاً –مشيئة الله- في أي وقت من الأوقات الأخرى سواء قرُب أم بعُد[2].

وبعد عرض آراء القولين السابقين وأدلتهما فنحن نميل بدورنا إلى ما ذهب إليه جمهور الأصوليين، وأنّ الأخذ بمفهوم المخالفة أولى من عدم الأخذ به، وذلك راجع لجملة من الأسباب حسب رأي بابكر الحسن، ومنها[3]:

- أن استفادة الأحكام من النصوص الشرعية يلزم مراعاة ما تقتضي به أساليب اللغة التي جاءت بها تلك الشريعة ودونت بها لسانها، والالتفات إلى طَرق دلالتها على المعاني في ألفاظها المقررة وفي تراكيبها المجملة مع الاستعانة في ذلك بالمأثور من علمائها الذين خبّروا أساليبها وعرّفوا معانيها، وأدركوا أسرار تراكيبها، وذلك كله لازمه أن فهم أحكام تلك الشريعة لا يتم إلاّ بتلك الواسطة، وقد قرر هذا القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿ **وَمَآ أَرْسَلْنَا مِنْ رَّسُولٍ إِلاَّ بِلِسَانِ قَوْمِهِ** ﴾[4].

ومما لا شك فيه أن النصوص التي حملتها الشريعة في القرآن والسنة نصوص عربية المتن، ولهذا لا بد حين النظر فيها لاستخراج الأحكام منها من مراعاة أساليب تلك اللغة.

- أن منطق النافين يقوم على الاحتياط، والاحتياط لحق الشرع واجب –لا شك-، ولكنه ينبغي أن يعالج عن طريق الشروط وسد المنافذ –وهو مسلك الآخذين به- لا عن طريق غلق الأبواب أمام العمل بالمفهوم جملة وإهدار القيود التي وردت على الشارع في النصوص –وهو ما فعله الرافضون للأخذ به.

عموم مفهوم المخالفة:

يذهب الشوكاني وجمهور الأصوليين الذي يأخذون بمفهوم المخالفة إلى أن لهذا المفهوم عموماً، فقوله صلى الله عليه وسلم: "**فِي سَائِمَةِ الغَنَمِ زَكَاةٌ**" يدل بمفهومه المخالف على نفي الزكاة في الغنم غير السائمة وهي المعلوفة، ويكون هذا الحكم عاماً في كل معلوفة؛ لأن المفهوم له عموم [5].

ولم ينازع الجمهور الذي قالوا بأن المفهوم له عموماً-حسب ما يرى الشوكاني- إلاّ نفر قليل من العلماء، وعلى رأسهم القاضي أبي بكر الباقلاني والغزالي[6]. فقالوا إنّ مفهوم المخالفة لا عموم له، ويستدل الإمام الغزالي على ذلك

---

[1] – ينظر أصول الفقه الإسلامي، الزحيلي، 368/1، وتفسير النصوص، 682/1.
[2] – مناهج الأصوليين، ص 269.
[3] – المرجع نفسه، ص 270-272.
[4] – سورة إبراهيم، الآية 04 .
[5] – ينظر إرشاد الفحول، ص 450-451.
[6] – المصدر والصفحة نفسهما.

بأن الرسول -صلى الله عليه وسلم- لو قال: "**فِي سَائِمَةِ الغَنَمِ زَكَاةٌ**" فإنه يدل بمفهومه على نفي الزكاة عن المعلوفة، ونفيه الزكاة عن المعلوفة ليس بلفظ حتى يكون عاماً أو خاصاً[1].

وقد أشرنا إلى هذه المسألة عند الحديث عن مفهوم الموافقة وخلصنا فيها إلى أن نزاع الإمام الغزالي –حسب ما رآه الشوكاني- راجع إلى نزاع لفظي، وفي ذلك يقول: « والحق أنه نزاع لفظي يعود إلى تفسير العام »[2].

التخصيص بمفهوم المخالفة:

إن التخصيص بمفهوم المخالفة كل من لا يعتبره حجة لا يجعله مخصصاً، أمّا الذين يعتبرونه بحجة فإننا نجدهم يتفقون على صلاحيته لتخصيص غيره من ألفاظ العموم، وفي ذلك يقول الشوكاني نقلاً عن الآمدي:"لا نعرف خلافاً بين القائلين بالعموم والمفهوم أنه يجوز تخصيص العموم بالمفهوم سواء كان من قبيل مفهوم الموافقة أم من قبيل مفهوم المخالفة "[3].

غير أن الشوكاني يشير إلى أن فيه خلافاً؛ حيث نقل عن تقي الدين بن دقيق العيد وصفي الدين الهندي والزركشي أنهم رأوا في بعض مصنفات المتأخرين ما يقتضي تقديم العموم[4].

ويمثل الأكثرون -من القائلين بمفهوم المخالفة- الذاهبون إلى جواز تخصيص العموم به أنه لو ورد عن الشارع نص عام يوجب الزكاة في الأنعام كلها، ثم ورد قوله صلى الله عليه وسلم: "**فِي الغَنَمِ السَّآئِمَةِ زَكَاةٌ**"، فإن الحديث الأخير يكون مخصصاً لعموم النص الأول بإخراجه معلوفة الغنم من عمومه بعدم إيجاب الزكاة فيها كما هي دلالة مفهوم المخالفة.

كما مثلوا له أيضاً بقوله صلى الله عليه وسلم: "**المَاءُ طَهُورٌ لاَ يُنَجِّسُهُ شَيْءٌ إلاَّ مَا غَيَّرَ لَوْنُهُ أَوْ طَعْمُهُ أَوْ رِيحُهُ**"[5] فإن هذا الحديث يدل على طهارة كل ماء وعم تنجسه إلا بتغير لونه أو طعمه أو رائحته وهو عام في ذلك، وهذا العموم مخصوص بمفهوم قوله صلى الله عليه وسلم: "**إِذَا بَلَغَ المَاءُ قُلَّتَينِ لَمْ يَحْمِلْ خبثاً**"[6] حيث دل هذا الحديث بمفهوم المخالفة فيه على أن الماء الذي يكون دون القلتين يتنجس ولو لم تتغير أوصافه من طعم ولون ورائحة[7].

خاتمة:

تعتبر دلالة المخالفة نقيض لدلالة الموافقة؛ إذ المسكوت عنه لا يكون امتداداً في الدلالة للمنطوق، وإنما المسكوت عنه يخالف دلالة المنطوق.

---

1 - المستصفى، ص 239.

2 - ينظر إرشاد الفحول، ص451، وشرح العضد، ص200، وأصول الفقه، الزحيلي، 268/1.

3 - إرشاد الفحول، ص528، والأحكام، الآمدي، 353/2.

4 - ينظر إرشاد الفحول، ص 528-529، والبحر المحيط، 412/2.

5 - الدراية في تخريج أحاديث الهداية، ابن حجر العسقلاني، 52/1.

6 - المصدر نفسه، 55/1.

7 - ينظر مناهج الأصوليين، ص 280.

إن دلالة المخالفة هي بمثابة انصراف الذهن إلى المسكوت عنه الذي يخالف المنطوق به في الحكم إثباتاً ونفياً؛ فيثبت للمسكوت عنه نقيض حكم المنطوق به.

وأن الشروط التي وضعها الشوكاني للعمل بمفهوم المخالفة لا تتحقق إلاّ إذا كان النص الشرعي حجة في مفهوم المخالفة، ويمكن إرجاع هذه الشروط لأمر واحد وهو ألاّ يظهر لتخصيص المنطوق بالذكر فائدة سوى نفي الحكم عن المسكوت عنه.

كما تعتبر أنواع مفهوم المخالفة كلها حجة لغوية في استنباط الحكم الشرعي من النصوص إلاّ مفهوم اللقب الذي لا يعد بحجة لغوية ولا شرعية ولا عقلية وهو أضعف المفاهيم، وأعلاها مفهوم الحصر الذي يرجع أساساً لسرعة تبادره إلى الذهن.

إن مفهوم المخالفة يعتبر الأخذ به حجة عند جمهور الأصوليين وطريقاً من طرق الدلالة على الأحكام، ويقبل التعميم والتخصيص به مثل ما قبِل بهما مفهوم الموافقة.

مصادر ومراجع البحث:

* القرآن الكريم ، برواية ورش عن نافع.

– الإحكام في أصول الأحكام، سيف الدين الآمدي، تحقيق: سيد الجميلي، دار الكتاب العربي، بيروت، 1418هـ-1998م.

– أمالي الدلالات ومجالي الاختلافات، الشيخ عبد الله بن الشيخ المحفوظ بن بيه، المكتبة المكية، دار ابن حزم، ط1، 1419هـ-1999م.

- الإمام الشوكاني ومنهجه في أصول الفقه،شعبان محمد إسماعيل، دار الثقافة، الدوحة، قطر، ط1، 1409هـ-1989م.

– أصول الفقه الإسلامي،وهبة الزحيلي، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ط2، 1418هـ-1998م.

– أصول الفقه الإسلامي، محمد مصطفى شلبي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1406هـ-1986م.

– إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، محمد بن علي الشوكاني، حققه وعلق عليه: محمد صبحي حسن حلاَّق، دار ابن كثير، ط2، 1424هـ-2003م.

– استنباط الأحكام من النصوص، أحمد الحصري، دار الجيل، بيروت، ط2، 1417هـ-1997م.

- أثر الاختلاف في القواعد الأصولية في اختلاف الفقهاء، مصطفى سعيد الخن، مؤسسة الرسالة، ط7، 1418هـ1998م.

– البحر المحيط في أصول الفقه، بدر الدين الزركشي(ت794هـ)، علق عليه محمد محمد تامر، منشورات علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ، ط1، 1421هـ-2000م.

– البرهان في أصول الفقه، إمام الحرمين الجويني، علق عليه وأخرج أحاديثه: صلاح بن محمد بن عويضة، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 1418هـ-1997م.

- دلالة الخطاب الشرعي على الحكم - المنطوق والمفهوم -، محمد وفا، دار الطباعة المحمدية، القاهرة، 1404هـ-1984م.

- الدراية في تخريج أحاديث الهداية، ابن حجر العسقلاني (ت852هـ)، تحقيق: السيد عبد الله هاشم اليماني المدني، دار المعرفة، بيروت.

– دراسات في القرآن الكريم، محمد إبراهيم الحفناوي، دار الحديث.

– كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي، عبد العزيز بن أحمد البخاري(ت730هـ)، وضع حواشيه: عبد الله محمود محمد عمر، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1418هـ-1997م.

– مناهج الأصوليين في طرق دلالات الألفاظ على الأحكام، خليفة بابكر الحسن، مكتبة وهبة، ط1، 1409 هـ-1989م.

- مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب، محمد محمد يونس علي، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، بيروت، لبنان، 2004.

– المستصفى في علم الأصول، أبو حامد الغزالي(505هـ)، رتبه وضبطه: محمد عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية، .

– مذكرة أصول الفقه، الشيخ محمد الأمين بن المختار الشنقيطي، الدار السلفية، الجزائر.

– نهاية السول في شرح منهاج الأصول، جمال الدين الأسنوي، طبعة صبيح.

- نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار لابن تيمية (ت652هـ)، محمد بن علي الشوكاني، دار الجيل، بيروت، 1973م.

- نشر البنود على مراقي السعود، عبد الله العلوي الشنقيطي(1230هـ)، وضع حواشيه: فادي نصيف وطارق يحي، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1421هـ-2000م.

- صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل البخاري(ت256هـ)، مراجعة وضبط وفهرسة: الشيخ محمد علي قطب، والشيخ هشام البخاري، المكتبة العصرية، سيدا، بيروت، 1424هـ-2004م.

- علم الدلالة في الكتب العربية - دراسة لغوية في كتب التراث -، أحمد عبد الرحمان حمَّاد، دار القلم، دبي، 1407هـ-1986م.

- فتح الباري شرح صحيح البخاري، ابن حجر العسقلاني(ت852هـ)، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، ومحب الدين الخطيب، دار المعرفة، بيروت، 1379هـ

– روضة الناظر وجنة المناظر، موفق الدين المقدسي الدمشقي، مكتبة الكليات الأزهرية، حسين محمد أمبابي وأخوة محمد، الأزهر، القاهرة.

– سبل الاستنباط من الكتاب والسنة - دراسة بيانية ناقدة -، محمود توفيق محمد سعد، مطبعة الأمانة، 1413هـ-1992م.

- السنن الكبرى، أبو عبد الرحمان النسائي(ت303هـ)، تحقيق: عبد الغفار سليمان البنداري، وسيد كسروي حسن، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1411هـ-1991م.

– تلقيح الفهوم بالمنطوق والمفهوم، عبد الفتاح أحمد قطب الدخميسي، دار الآفاق العربية، القاهرة، 1417هـ-1997م.

– تفسير النصوص في الفقه الإسلامي، محمد أديب صالح، المكتب الإسلامي، ط3، 1404هـ-1984م.

- شرح الكوكب المنير، عبد العزيز الفتوحي (ت972هـ)، تحقيق: محمد الزحيلي، و تريد حماد، مطابع جامعة أم القرى، ط2، 1413هـ- شرح العضد على مختصر المنتهى الأصولي لابن الحاجب(ت646هـ)، عضد الدين عبد الرحمان بن أحمد الأيجي(ت756هـ)، ضبطه ووضع حواشيه: فادي نصيف وطارق يحي، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1421هـ-2000م.

– شرح تنقيح الفصول، شهاب الدين أحمد بن إدريس القرافي(ت684هـ)، باعتناء مكتب البحوث والدراسات، دار الفكر، 1424هـ-2004م. .

الرسائل الجامعية :

– العلامة في التراث اللساني العربي، أحمد حساني، دكتوراه دولة، جامعة وهران-السانيا-،للسنة الجامعية: 1998-1999م (مخطوط) .

المجلات والمقالات:

– المفاهيم المحتج بها في أصول الأحكام، فاضل عبد الواحد عبد الرحمان، مجلة كلية الآداب، مطبعة المعارف، بغداد، العدد الرابع عشر، المجلد الثاني، 1970-1971.

الاستعارة في المنجز اللساني العربي

مقاربة تداوليـــة

د. صلاح الدين ملاوي- د.كادة ليلى
كلية الآداب واللغات
جامعة بسكرة (الجزائر)

الملخص:

يسعى هذا المقال إلى الوقوف على مبحث الاستعارة في التفكير اللساني العربي، ومقاربة منجزاته من منظور لساني تداولي، يتجاوز حدود البنيات المغلقة والمعاني الحرفية الضيقة إلى فضاء المعاني السياقية التي تتولد من تفاعل العبارة مع المقامات التخاطبية.

فقد وقف البلاغيون العرب على دقائق أسرار الاستعارة وقوفا يعكس بحق مدى إدراكهم لآلية النقل الذي يحدث للتركيب بوساطة المفهوم الاستعاري، ولعل هذا النقل هو الخروج أو الخرق الذي تحدث عنه «جرايس» في تحديده لمصطلح الاستلزام التخاطبي، بيد أنَّ النقل لا يعني عند القدامى الموت النهائي للمعاني الأصلية، فالمتكلم يجد في المعنى المستعار ملاذًا له، يلجأ إليه عندما تأبى التعابير المباشرة أن تنقل مقاصده ومراميه، فيصبح لا مفر له من امتطاء صهوة التعابير المجازية التي تعد الاستعارة أحد روافدها.

Abstract:

This text deals with the them of the metaphor in thought arabe language, And it’s approach exploits to the perspective of liberative linguistic , it exceed the limits of the narrow structures and the narrow senses(directions) to significant senses(directions) which arise from the complicity of the expression with words of communication; so the Arabic rhetoricians are interest in a very attentive way in the secret of the metaphor in the point to understand the transport which is made in the contents through the métaphorique notion; probably this transport is the one about which spoke jarayiss when it has defines the word " the exigense to talk "

حظي مبحث الاستعارة باهتمام الدارسين على اختلاف أطيافهم وتعدد مرجعياتهم الفكرية، إن قديمًا أو حديثًا؛ فقد تعاقب على بسطه علماء كثر، صرفوا إليه العناية، وتوسّلوا به إلى قصد المتكلم وهم بسبيل تأويل معنى العبارة، ولاسيما إذا حال دون ظاهره حائل، يضطرّ السامع إلى الخروج إلى المعنى المجازي، الذي من شأنه أن يرفع عن العبارة فساد المعنى، ويدفع عنها التهافت. فاللغات الطبيعية عندما تضيق بالمعنى المباشر تعمل على نحو

استعاري ينفي عن الكلمات معانيها الحرفية، ويكسبها معاني سياقية وافية ببيان القصود التي تهجس في ضمائر المتكلمين.

إنَّ الرؤية التداولية للاستعارة لا تنفك عن ربط تأويل الاستعارة بمبادئ المحادثة الأربعة التي أقرّها «جرايس»، فلا تعدو لناظرها أن تكون استغلالا لمبدأ أو أكثر من هذه المبادئ، ويفيد ربط الاستعارة بمبادئ «جرايس» في جانبين:[1]

أ- تساعد على تحديد الاستعارة في السياق الاتصالي، إذ تساهم في إقصاء أي تفسير حرفي، والإبقاء على التفسير الاستعاري.

ب- تساعد على تحديد التفسير الأنسب للاستعارة من بين التفسيرات الممكنة، إذ يقوم القارئ أو المستمع في عملية الاتصال باختبار التفسير الأنسب للاستعارة استنادًا إلى تلك المبادئ.

فإذا كان هذا هو المدروج عليه في المقاربات التداولية لمبحث الاستعارة، فما رؤية الدارسين العرب القدامى لها بوصفها إحدى آليات الانتقال من المعنى الحرفي إلى المعنى المستلزم؟ وهل لهذا الانتقال قيود معينة؟ وهل يمكن أن يجاري ما اختطوه لها من حدود المفاهيم اللسانية الفاشية في مصنفات التداوليين اليوم؟.

يستبين سبيل ذلك بإرسال النظر في مبحث الاستعارة في المنجز اللساني العربي، وتقليبه في مفاهيمه، وعقد وجه الصلة بين ما وقر في أنفس البلاغيين العرب، وما تشيعه الدراسات التداولية من مفاهيم وآليات، وإليك بيانَه:

عرّف أرباب البلاغة الاستعارة بقولهم: «أن تريد تشبيه الشيء بالشيء، فتدع أن تفصح بالتشبيه وتظهره، وتجيء إلى الاسم المشبه به فتعيره المشبه وتجريه عليه»[2]. الملاحظ على هذا التعريف الجاري على لسان عبد القاهر الجرجاني ارتكازه على آلية التشبيه الذي يرجع إلى المقارنة بين شيئين لجامع بينهما، وهي الآلية التي تجد لها حضورًا في تعريفات البلاغيين للاستعارة ؛ ألم تر كذلك إلى تعريف أبي يعقوب السكاكي لها، فهي ليست سوى «[...] أن تذكر أحد طرفي التشبيه وتريد به الطرف الآخر مدّعيا دخول المشبه في جنس المشبه به دالا ذلك بإثباتك للمشبه ما يخص المشبه به»؟ ![3].

وحقيق بنا أن نشير إلى أنَّ عبد القاهر إضافة إلى ارتكازه على آلية التشبيه في تعريفه السابق للاستعارة، يستند إلى آلية أخرى هي النقل؛ فقد عرّف الاستعارة في «أسرار البلاغة» بأنها « أن يكون لفظ الأصل في الوضع اللغوي معروفا تدل الشواهد على أنه اختص به حين وضع ثم يستعمله الشاعر أو غير الشاعر في غير ذلك الأصل وينقله إليه نقلا غير لازم»[4].

---

[1] ينظر:عبد بلبع، «الرؤية التداولية للاستعارة»، ص108.

[2] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تصحيح محمد عبده وتعليق محمد رشيد رضا، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان، (ط1)، 1415هـ-1994م ، ص 60.

[3] مفتاح العلوم، مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، (ط2)، 1411هـ-1990م،ص 202.

[4] ص 22.

وقد جعل بعض الدارسين المحدثين الغاية من مصطلح النقل الذي اعتمده عبد القاهر في تعريفه للاستعارة، تأديته وظيفة فنية على طريق ما يسمى الانحراف الدلالي، الذي يعد الخصيصة المميزة للصور المجازية عامة، فالنقل يعني أننا مع كل استعارة إزاء معنيين[1]:

أحدهما: أصلي وضعت له، وعُرّفت به.

وثانيهما: مجازي انتقلت إليه الكلمة.

وحري بالبيان أن النقل هاهنا ليس نقلا نهائيا على غرار ما نجد في كلمتي سيارة أو قاطرة اللتين فرّغتا عن معنييهما الأصليين، فمن الضروري بالنسبة للاستعارة أن يتعايش فيها المعنيان الأول والثاني.

لقد كان لمبحث الاستعارة مكانته في دراسات البلاغيين، فقد تفنن عبد القاهر الجرجاني في وصفها وبيان محاسنها بوصفها: «رائدة الفعل البياني، وآصرة الإعجاز، وفضاء الشعراء، والكتاب في الإبداع، معها تنطق الجمادات، وتتنفس الصخور، وتتحرك الطبيعة الصامتة»[2]، ويصفها أيضا بالحسن والسعة والسحر يقول:«[...] هي أمد ميدانا وأشد افتتانا وأكثر جريانا، وأعجب حسنا وإحسانا، وأوسع سعة، وأبعد غورًا، وأذهب نجدًا في الصناعة وغورًا، من أن تجمع شعبها وشعوبها وتحصر فنونها وضروبها، نعم وأسحر سحرًا، وأملأ بكل ما يملأ صدرًا، ويمتع عقلا، ويؤنس نفسا، ويوفر أنسا».[3]

وتجد افتتانه بوصفها وبيان محاسنها في أكثر من موضع ؛ يقول:« ومن الفضيلة الجامعة فيها: أنها تبرز هذا البيان أبدًا في صورة مستجدة[...]، وتوجب له بعد الفضل فضلا، وإنك لتجد اللفظة الواحدة قد اكتسبت فيها فوائد حتى تراها مكررة في مواضع، ولها في كل واحد من تلك المواضع شأن مفرد، وشرف منفردة وفضيلة مرموقة».[4]

ومن القضايا الهامة التي أثارها القدامى في باب الاستعارة، هل المستعار هو اللفظ أو المعنى المشهور؟، وهو الطرح الذي ناقشه فخر الدين الرازي (ت 606هـ)، وانتهى إلى أن اعتبار الاستعارة صفة للفظ دون المعنى قول باطل؛ فالمعنى يُعار أولا ثم بواسطة اللفظ لوجوه سبعة نوجزها في الآتي:[5]

أ. لا تتحقق الاستعارة، ما إن تم نقل الاسم، ما لم يتبعه نقل للمعنى تقديرًا، مثل: الأعلام المنقولة، فإنك إذا سميت إنسانا بزيد أو يشكر، فإنه لا يقال لهذه الأسامى إنها استعارة.

ب. لا مبالغة في إطلاق الاسم المجرّد عما عناه، إذا لم يكن نقل الاسم تبعا لنقل المعنى، لم يكن فيه مبالغة.

---

[1] ينظر:حسن طبل، المعنى في البلاغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، (ط1)، 1418هـ- 1998م، ص 124- 125.

[2] عبد القادر عبد الجليل، الأسلوبية وثلاثية الدوائر البلاغية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، (ط1)، 1422هـ- 2002م، ص455.

[3] أسرار البلاغة في علم البيان، تصحيح محمد عبده، وتعليق محمد رشيد رضا، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان، (د.ت)، ص32.

[4] نفسه ص32-33.

[5] ينظر: فخر الدين الرازي، نهاية الايجاز في دراية الإعجاز، دراسة و تحقيق سعد سليمان حموده، دار المعرة الجامعية، مصر، (د.ط)، 2003م، ص 118-119.

ج. يقال عن الشجاع: هو الأسد، وإذا أرادوا المبالغة في ذلك نقلوا عن المشبه اسم جنسه فقالوا: ليس هو بإنسان وإنما هو أسدٌ، وإن لم يريدوا أن يخرجوه عن جنسه قالوا: هو أسدُ في صورة إنسان، كلها شواهد تنفي كون الاستعارة مجرد نقل الاسم، فلو كان الأمر كذلك لاستحال قولنا: ليس بإنسان ولكنه أسدٌ، أو يقال: هو أسد ولكنه شبيه بالأسد، أو يقال: هو شبيه بالأسد في صورة إنسان.

د. إن الاستعارات التخيلية التي تكون في مثل قول لبيد:

وغداة ريح قد كشفت وقِرَّة إذا أصبحت بيد الشَّمال زمامها

لا وجود للنقل هاهنا إذ ليس المعنى أنه شبه شيئا باليد، فنقول أن: لفظ «اليد» نقل إليه، بل استعار له اليد على معنى أنه ادّعى ثبوت اليد للشمال مبالغة في الإثبات.

هـ. إن القائل: رأيت أسدًا، هو حكم بثبوت الأسدية له، وليس الغاية أنه صيّره أسدًا أو أثبت له وصف الأسدية.

و. إنَّ تسمية الشجاع بالأسد كان لأجل الاستعارة وهو ما تشترك فيه كل اللغات، فهو استعمال شائع يدل على أن المستعار معنى الأسد لا اسمه.

ز. إنَّ ظاهر الآية في قوله تعالى: ﴿وَجَعَلُواْ ٱلۡمَلَٰٓئِكَةَ ٱلَّذِينَ هُمۡ عِبَٰدُ ٱلرَّحۡمَٰنِ إِنَٰثًاۚ أَشَهِدُواْ خَلۡقَهُمۡۚ سَتُكۡتَبُ شَهَٰدَتُهُمۡ وَيُسۡـَٔلُونَ﴾[1]، يدل على أنهم أثبتوا للملائكة صفات الإناث، واعتقدوا وجودها فيهم، فكان أن سموهم بالبنات، وهو إثبات لصفة الأنوثة، فلا يمكن أن يكون المعنى أنهم أطلقوا عليها لفظ الإناث من دون إثبات للصفة، وهو ما يفسره قوله تعالى: ﴿أَشَهِدُواْ خَلۡقَهُمۡ﴾[2]، فلو أنَّ المسألة متوقفة على إجراء الاسم على الملائكة ولم يعتقدوا إثبات صفة ومعنى لاستحقوا الذم اليسير لا نعتهم بالكفر.

نجد حضورا للمسألة ذاتها التي أثارها فخر الدين الرازي بالمناقشة والتحليل عند بعض الدارسين المحدثين الذين كان لمبحث الاستعارة نصيب في أبحاثهم، ومن هؤلاء «جورج لايكوف» في مقال له بعنوان «النظرية المعاصرة للاستعارة»، إذ الاستعارة لديه تتجاوز بنية الكلمات إلى معنى التركيب كلية، فـ«ليست الاستعارات مجرد كلمات»[3]. ولعل نقطة الالتقاء والتقاطع بين «لايكوف» و فخر الدين الرازي تبدو واضحة المعالم بيّنة القسمات لا تحتاج إلى مزيد بيان.

---

[1] الزخرف /19.

[2] الزخرف /19.

[3] جورج لايكوف،«النظرية المعاصرة للاستعارة»، ترجمة محمد الأمين مومين، ضمن كتاب الاستعارة والمعرفة، منشورات مختبر اللسانيات والتواصل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ابن مسيك، الدار البيضاء-المغرب، (ط1)، 2011م،ص 24.

وإنّ القضية ذاتها عالجتها «تيريزا زينسكا» Teresa Dobrzynska، إذ فسرت الاستعارة على أنها خرق مقصود لنوع من المعايير، فيتنقل التركيب من معناه الحرفي إلى معنًى مستلزم على طريق الاستعارة بوصفها إحدى آليات هذا الانتقال[(1)].

وحري بالإشارة إلى أنَّ من التعريفات التقليدية للاستعارة عند الغربيين، ما يجعل الاستعارة في اللفظ، وقد أورد «أمبرتو إيكو» من هذه التعريفات تعريف «نيوفيسيمو ميلزي» N. MELZI الذي يفيد أنّ « [الاستعارة] صورة يُضفى من خلالها على اللفظ مدلول غير مدلوله الأصلي»[(2)].

أركان الاستعارة وشروطها:

للاستعارة أركان تقوم عليها نلخصها في الآتي[(3)]:

1. **المستعار منه**: وهو المشبه به الذي يستعار منه اللفظ الموضوع له ويعطى لغيره.
2. **المستعار له**: وهو المشبه الذي يستعار له اللفظ الموضوع لغيره.
3. **المستعار**: وهو اللفظ الذي تمت استعارته من صاحبه لغيره.

أما العلاقة التي بين المستعار له والمستعار منه، فتقوم على التشبيه، وقد تتجاوز مرحلة التشابه لتقوم على أساس ادعاء أن المشبه قد أصبح من جنس المشبه به، فكان لزاما أن يَختفي أحد الطرفين ليفهم من السياق وقد يوجد ما يدل عليه من لوازمه[(4)].

ويتفاوت وجه الشبه قربا وبعدًا، وعليه تتحدد قيمة الاستعارة «فكلما كان وجه الشبه قريبا كلما قلت قيمة الاستعارة وتتزايد قيمتها كلما كان وجه الشبه بعيدا»[(5)].

وللاستعارة شروط أربعة لا تتحقق بدونها، وهي[(6)]:

أ. عند المبالغة في اتصاف المشبه بوجه الشبه نتناسى التشبيه لادعاء أنَّ المشبه فرد من أفراد المشبه به، ومن ذلك قولنا: رأيت أسدًا قنوعًا أي رجلا شجاعًا، يتصف بالقناعة، وأصل الاستعارة ههنا تشبيه الرجل بالأسد في الشجاعة، بيد أن القائل تناسى هنا التشبيه سعيا إلى المبالغة.

---

(1) ينظر: تيريزا دوبر زنيسكا، «ترجمة الاستعارة: مشاكل المعنى»، ترجمة: شكيب بنيني، ضمن كتاب الاستعارة والمعرفة، منشورات مختبر اللسانيات والتواصل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحسن الثاني المحمدية، ابن مسيك- الدار البيضاء، (ط1)، 2011م،ص 115.

(2) ينظر: أمبرتو إيكو، السيميائية وفلسفة اللغة، ترجمة: أحمد الصمعي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت- لبنان، (ط1)، تشرين الثاني، (نوفمبر)، 2005م،ص 242.

(3) ينظر: محمد مصطفى أبو شوارب وأحمد محمود المصري، قطوف بلاغية، ص 70، ومحمد رمضان الجربي، البلاغة التطبيقية دراسة تحليلية لعلم البيان، منشوراتElga، مالطا،2000 م،ص 276.

(4) ينظر: سعد أبو الرضا، في البنية والدلالة رؤية لنظام العلاقات في البلاغة العربية، دار المعارف بالإسكندرية، مصر، (د.ط)، (د.ت)،ص 184- 185.

(5) ناصر حامد أبو زيد، «مركبة المجاز: من يقودها؟ وإلى أين»، ألف مجلة البلاغة المقارنة، دار إلياس العصرية، القاهرة- مصر، العدد 12، 1992م، ص 57.

(6) ينظر: محمد مصطفى أبو شوارب، و أحمد محمود المصري، قطوف بلاغية،ص70-71.

ب.إن الأساس في الاستعارة عدم الجمع بين طرفي الاستعارة، وإن حدث جمع بينهما فعلى نحو لا ينبني عن التشبيه ولا يدل عليه.

ج. تجنب ذكر الأداة لا في اللفظ و لا في التقدير، فذكر الأداة يدخل الاستعارة في التشبيه ويفقدها خصوصيتها.

د. كون المشبه به كليا حقيقة أو تأويلا ليتسنى ادعاء دخول المشبه فيه واعتداده فردا من أفراده، فمن أمثلة الكلي الحقيقي ألفاظ الأسد والبحر وغيرها مما يصح أن يوصف بها الشجاع والكريم.

أنواع الاستعارة:

تختلف أنواع الاستعارة عند القدامى باختلاف الاعتبارات المعتمدة في التقسيم؛ يقسم عبد القاهر الجرجاني الاستعارة من حيث الفائدة إلى قسمين[1]:

أحدهما: أن لا يكون لنقله فائدة.

ثانيهما: أن يكون له فائدة.

و قد بدأ الحديث عن القسم الثاني لأنه كما قال: « قصير الباع، قليل الاتساع »[2].

الاستعارة غير المفيدة:

هي الاستعارة التي تغير من الوضع المعنوي الأصلي للمستعار له؛ ذلك لأنَّ الفرق بين المستعار له والمستعار في اختلاف الأجناس كأن تستعار الجحفلة وهي شفة الفرس للتعبير عن شفة الإنسان يقول عبد القاهر:« وموضع هذا الذي لا يفيد نقله، حيث يكون اختصاص الاسم بما وضع له من طريق أريد به التوسع في أوضاع اللغة والتنوُّق في مراعاة دقائق في الفروق في المعاني المدلول عليها، كوضعهم للعضو الواحد أسامى كثيرة بحسب اختلاف أجناس الحيوان، نحو وضع الشفة للإنسان، والمشفر للبعير، والجحفلة للفرس»[3].

الاستعارة المفيدة:

وهو ما كان باستعارته فائدة وأن يقدم المستعار منه حمولة معنوية جديدة للمستعار له كقولنا: رأيت أسدًا والمراد ههنا رجلا شجاعًا وبحرا وتريد رجلا جوادًا[4]، فالمفيد تبين « باستعارته فائدة ومعنى من المعاني وغرض من الأغراض، لولا مكان تلك الاستعارة لم يحصل لك، وجملة تلك الفائدة وذلك الغرض التشبيه»[5].

وتقسم الاستعارة أيضا بحسب حضور عناصر التشبيه إلى:[6].

---

(1) ينظر: أسرار البلاغة في علم المعاني، ص 22.

(2) نفسه.

(3) نفسه،ص22-23.

(4) ينظرحسني عبد الجليل يوسف،علم البيان بين القدماء و المحدثين دراسة نظرية و تطبيقية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية- مصر، (ط1)، 2007م، ص48.

(5) عبد القاهر الجرجاني،أسرار البلاغة في علم المعاني،ص24.

(6) ينظر دلائل الاعجاز في علم المعاني،ص60-61..

1. **الاستعارة التصريحية:** وهي التي يحضر فيها المشبه به ويُحذف المشبه من السياق، من شواهدها قول القائل: رأيت أسدًا، أي رجلا قويا وشجاعًا، فحذف المشبه «الرجل»، وجيء بالمشبه به أسد، ونجد لهذا النوع من الاستعارة حضورًا في قوله تعالى: ﴿كِتَٰبٌ أَنزَلۡنَٰهُ إِلَيۡكَ لِتُخۡرِجَ ٱلنَّاسَ مِنَ ٱلظُّلُمَٰتِ إِلَى ٱلنُّورِ﴾[1]. فالظلمات هي الضلال والنور هو الهدى.

يرى عبد القاهر أن الاستعارة التصريحية قد تكون اسمية أو فعلية، وهذا بيانها:

1.1. الاستعارة الاسمية على وجهين:

1.1.1. الاستعارة الاسمية التحقيقية المعلومة: نتوصل إليها حين يكون المستعار له والمستعار منه متحقيقين، يمكن إدراكهما بالعقل، وذلك نحو: «رنت لنا ظبية» بمعنى نظرت إلينا امرأة وهو المعنى المستلزم من ظبية؛ يقول عبد القاهر: «ورنت لنا ظبية وأنت تعني امرأة، [...] فالاسم في هذا كله كما تراه متناولا شيئا معلومًا يمكن أن ينص عليه، فيقال إنه عُني بالاسم وكنى به عنه، ونقل عن مسماه الأصلي، فجعل اسما له على سبيل الاستعارة والمبالغة في التشبيه»[2]، والملاحظ أنَّ الوصف يجري في هذا القسم على شيء معلوم صح حمله عليه فكأنه هو.

2.1.1 الاستعارة الاسمية الخيالية: تتحقق حين تكون العلاقة المصوغة للاستعارة علاقة وهمية خيالية غير تحقيقية؛ أي «أن يؤخذ الاسم عن حقيقته ويوضع موضعا لا يبين فيه شيء يشار إليه، فيقال هذا هو المراد بالاسم، والذي استعير له وجعل خليفة لاسمه الأصلي ونائبا منابه»[3].

ومن الشواهد التي تُذكر في هذا المقام قول الشاعر:[4]

وغداة ريح قد كشفت وقِرَّة   إذا أصبحت بيد الشَّمال زمامها

فقد جعل الشاعر للشمال يدًا، ومعلوم أنه ليس هناك مشار إليه، يمكن أن تجري اليد عليه.

ويفرق عبد القاهر بين القسمين السابقين وفق ما يلي[5]:

1. إن الشبه في القسم الأول جلي واضح المعالم، يقف طالبه عليه بلا معاناة، وهو على خلاف ذلك في القسم الثاني.

2. إن الشبه في القسم الأول وصف موجود في الشيء الذي له أُستُعيرَتْ، واليد في القسم الثاني، ليست توصف بالشَّبه، ولكنه صفة تكسبها اليد صاحبها.

---

[1] إبراهيم/1.

[2] أسرار البلاغة في علم المعاني، ص 34.

[3] نفسه، ص34.

[4] البيت للبيد بن ربيعة وهو من الشواهد التي ذكرها عبد القاهر الجرجاني في أسرار البلاغة، ينظر: ص34.

[5] ينظر: عبد العظيم المطعني، المجاز في اللغة والقرآن بين الإجازة والمنع عرض وتحليل ونقد، مكتبة وهبة القاهرة، (ط2)، 1414هـ- 1993م،306/1.

إن الفارق بين القسمين في درجة التأويل المطلوبة في كل منهما للوصول إلى الدلالة والنفاذ إليها، وفق ما يبيّنه نصر حامد أبو زيد، ونوجز رؤيته في النقاط الآتية: [1]

- يشير الاسم المستعار في الاستعارة التحقيقية إلى مدلول ثابت معلوم يتناوله تناول الصفة للموصوف.

- لا نحتاج في الاستعارة التحقيقية إلى كد الذهن والتعمق في التأويل لنصل إلى الدلالة المستلزمة؛ لأن قوامها علاقة المشابهة في إنتاج دلالتها.

- لا تعتمد الاستعارة التخييلية علاقة المشابهة مباشرة، فهي تحتاج من المتلقي إلى إعمال الفكر والتعمق في التأويل؛ لأن الاسم المستعار فيها لا يشير إلى مدلول ثابت معلوم.

مما سبق يتضح جليا أن فيصل التفرقة بين نمطي الاستعارة في درجة التأويل، وليس أدل على ذلك من أنَّ عدم الوعي بهذا الفارق يجعل المتلقي يتمسك بظواهر النصوص؛ يقول عبد القاهر:« واعلم أن إغفال هذا الأصل الذي عرفتك من أن الاستعارة لا تكون على هذا الوجه الثاني كما تكون على الأول مما يدعو إلى مثل هذا التعمق، وأنه نفسه قد يصير سببا إلى أن يقع قوم في التشبيه، وذلك أنهم إذا وضعوا في أنفسهم أن كل اسم يستعار فلا بد أن يكون هناك شيء يمكن الإشارة إليه بتناوله في حال المجاز كما يتناول مسماه في حال الحقيقة، ثم نظروا في مخرج قوله تعالى ﴿**وَلِتُصْنَعَ عَلَى عَيْنِي**﴾، ﴿**وَاصْنَعِ الْفُلْكَ بِأَعْيُنِنَا** ﴾ فلم يجدوا للفظة العين ما يتناوله على حد تناول النور مثلا للهدى والبيان، ارتكبوا في الشك وحاموا حول الظاهر، وحملوا أنفسهم على لزومه حتى يقضي بهم إلى الظلال البعيد، وارتكاب ما يقدح في التوحيد».[2]، وقد تعمدت ايراد النص على طوله لبيان مسألة هامة وقف عندها عبد القاهر وهي دقة تفسيره للمعاني المستلزمة وكيفية الوقوف عليها، فإذا كان«جرايس» يعتمد مقولة الخروج عن قواعد الحوار كآلية يتحول من خلالها التركيب من معناه الحرفي إلى معناه المستلزم، فإنَّ عبد القاهر يفرق بين تراكيب تخرج عن دلالتها الحرفية ولا يحتاج خروجها إلى إعمال الفكر، و تركيب يحتاج إلى أن «تخرق إليه سترًا وتعمل تأملا وفكرًا»[3]. لقد تجاوز الإمام بهذا الطرح الحدود اللغوية إلى معالم أخرى لا تنطلق من اللغة بل تنطلق من ذات المبدع حينا ومن ذات المتلقي ومن المقام طورًا آخر، إنَّ الطاقة الخلاقة التي يمتلكها المبدع تجعل من إبداعاته تقول ما لا تبوح به في واقعيتها، ليأتي دور المتلقي للوقوف على هذه المعاني الخفية. [4]

2.2.1الاستعارة الفعلية: مثلما تقع العملية الاستعارية على مستوى الأسماء تقع بين الأفعال أيضًا، فإذا استعير الفعل لمعنى يخالف أصله، فإنه يثبت باستعارته له وصفا هو أحد المعاني الأصلية للفعل المستعار منه؛ يقول صاحب أسرار البلاغة: «بيان ذلك أن تقول: نطقت الحال بكذا؛ وأخبرتني أسارير وجهه بما في ضميره، وكلمتني عيناه بما يحوي قلبه فتجد في الحال وصفا هو الشبيه بالنطق من الإنسان، وذلك أن الحال تدل على الأمر ويكون فيها أمارات يعرف بها الشيء كما أن النطق كذلك».[5]

---

[1] نصر حامد أبو زيد، «مركبة المجاز: من يقودها؟ وإلى أين؟»، ص56.

[2]أسرار البلاغة في علم المعاني، ص37-38.

[3] نفسه، ص35-36.

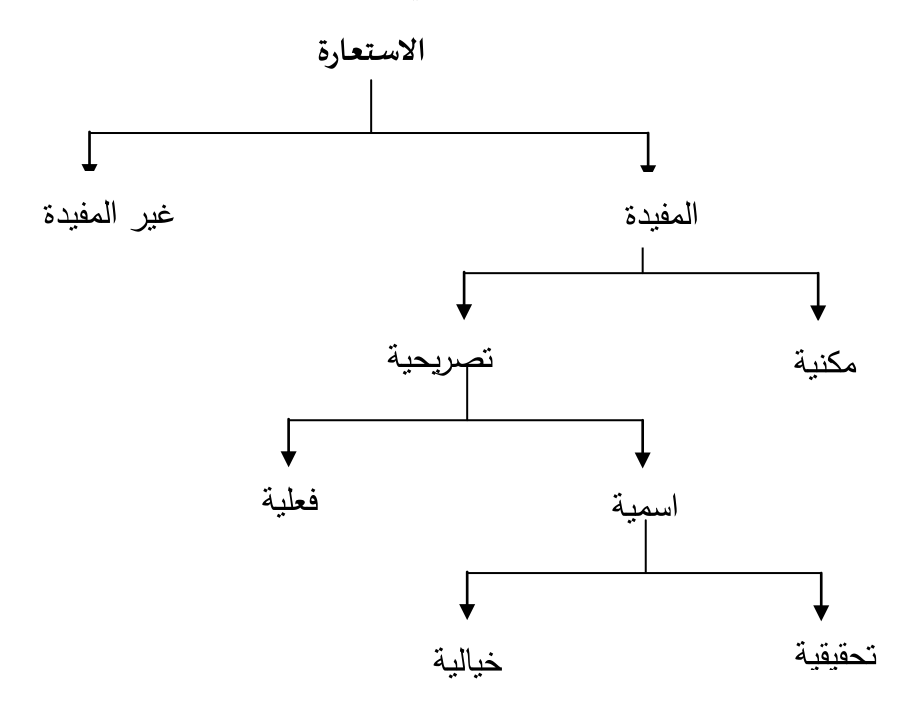
[4] ينظر: الولي محمد، الصورة الشعرية في الخطاب البلاغي والنقدي، المركز الثقافي العربي، بيروت- لبنان، (ط1)، 1990م، ص94-95.

[5]أسرار البلاغة في علم المعاني، ص39.

2. الاستعارة المكنية:

3. وهي أن تذكر المشبه ويغيب المشبه به مع الإبقاء على قرينة دالة على المشبه به نحو:«إذًا أصبحت بيد الشمال زمامها» حيث ذكر المشبه الشمال«الرياح» وحذف المشبه به وهو الجواد الكريم، وذكرت قرينة دالة على المشبه به وهي اليد.(1)

ويمكننا إجمالا أن نلخص مباحث الاستعارة عند«عبد القاهر» في الخطاطة الآتية:



حاصل النظر فيما مضى، أن أقسام الاستعارة عند عبد القاهر قوامها منهج وصفي يعتمد الذوق والتحليل(2)، ومما يذكر له جعله المزية في الاستعارة انطلاقا من فكرة النظم، ومن ذلك قوله تعالى:﴿قَالَ رَبِّ إِنِّي وَهَنَ ٱلۡعَظۡمُ مِنِّي وَٱشۡتَعَلَ ٱلرَّأۡسُ شَيۡبٗا﴾(3)،إذ المعلوم أنَّ اشتعل للشيب في المعنى المستلزم وإن كان هو للرأس في اللفظ، فلو غيَّرنا وأسندنا اللفظ إلى الشيب صراحة لقلنا: اشتعل شيب الرأ س، والشيب في الرأس، وتفقد بذلك الجمة حسنها وفخامتها وروعتها.(4)

---

(1) ينظر:نفسه، ص35.

(2) ينظر:سعيد أبو رضا، في البنية والدلالة رؤية لنظام العلاقات في البلاغة العربية، ص188.

(3) مريم/4.

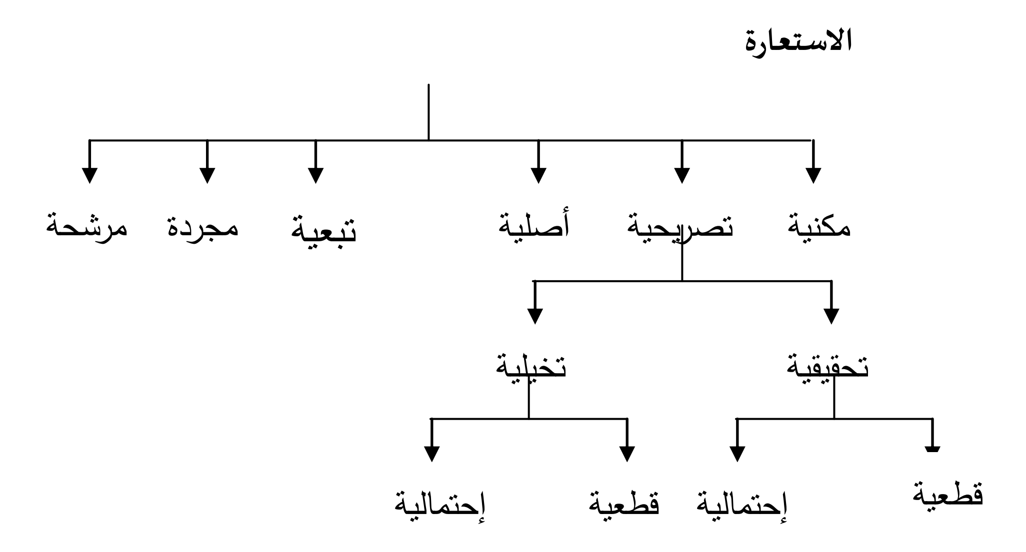
(4) ينظر:دلائل الإعجاز، ص82.

إنَّ الفصاحة التي يقف عليها المتلقي ليست في اللفظ المستعار اشتعل ولكن «لأن يسلك بالكلام طريق ما يسند الفعل له في المعنى منصوبًا بعده مبينا أن ذلك الإسناد وتلك النسبة إلى ذلك الأول إنما كان من أجل هذا الثاني ولما بينه من الاتصال والملابسة». [1]

وتوالت الدراسات بعد عبد القاهر الجرجاني، وجاء بعده خلق أطلقوا في دراسة الاستعارة عنان فكرهم، وأقلامهم، فبدا واضحاً للعيان أنَّ البون يتسع بين تقسيم عبد القاهر وتقسيمات المتأخرين التي تمخضت عما يقتضيه المنطق[2].

وتتضح أقسام الاستعارة عند السكاكي في المخطط الآتي:

الاستعارة



يلاحظ أنَّ السكاكي يختلف بعض الشيء عن عبد القاهر الجرجاني؛ إذ يحدد أنواع الاستعارة في ستة أقسام: مكنية وتصريحية وأصلية وتبعية ومجردة ومرشحة، مقسما التصريحية إلي تحقيقية ويتفرع منها القطعية والاحتمالية، والتخيلية تنقسم إلى قطعية واحتمالية.

وسأكتفي بذكر الأقسام التي لم ترد عند الجرجاني -تفاديا للتكرار- وهذا بيانها:[3]

1- الاستعارة التصريحية: وتنقسم إلى قسمين تحقيقية وتخيلية، وكل منهما ينقسم بدوره إلى:

- **القطعية:** وهي أن يكون المشبه المتروك متعين الحمل على ماله تحقق حسي أو عقلي، أو على مالا تحقق له البتة إلا في الوهم.

- **احتمالية:** وهي أن يكون المشبه المتروك صالح الحمل تارة على ما له تحقق وأخرى على ما تحقق له.

2- الاستعارة الأصلية: هي الاستعارة المعتمدة على أسماء الجنس كرجل وأسد، لأن الأصل في الوصف يكون بالحقائق كقولنا جسم أبيض.

---

[1] نفسه.

[2] ينظر:أحمد سعد محمد، التوجيه البلاغي للقراءات القرآنية ، مكتبة الآداب القاهرة، (ط2)، 1421هـ- 2000م، ص418.

[3] ينظر:مفتاح العلوم، ص205-211.

3- **الاستعارة التبعية**: هي التي تقع في الأفعال والصفات المشتقة والحروف، ومن شواهدها إذا قلت الحال ناطقة بكذا بدل دالة على كذا وكذا، وقوله تعالى:﴿فَبَشِّرْهُم بِعَذَابٍ أَلِيمٍ﴾[1] في الاستعارة التهكمية بدل فأنذرهم.

4- **الاستعارة المجردة**: هي ذكر صفات وقرائن ملائمة للمستعار له نحو: ساورت أسدًا شاكي السلاح، وجاورت بحرا ما أكثر علومه وما أجمعه للحقائق وما أوقفه على الدقائق.

5- **الاستعارة الترشيحية**: هي ذكر صفات وقرائن ملائمة للمستعار منه نحو: ساورت أسدًا هصورًا عظيم اللبدتين وافي البراثن.

وأبان السكاكي أن الاستعارة لما كانت تُبنى على التشبيه تنوعت مثله إلى خمسة أنواع، هذا بيانها:[2]

1- استعارة محسوس لمحسوس بوجه حسي:

ومن شواهدها قوله تعالى:﴿وَٱشْتَعَلَ ٱلرَّأْسُ شَيْبًا﴾[3]، فالمستعار منه هو النار، والمستعار له هو الشيب والجامع بينهما هو الانبساط، ولكنه في النار أقوى فالطرفان حسيان ووجه الشبه حسي.

2- استعارة محسوس لمحسوس بوجه عقلي:

ومن شواهدها قوله تعالى: ﴿وَءَايَةٌ لَّهُمُ ٱلَّيْلُ نَسْلَخُ مِنْهُ ٱلنَّهَارَ فَإِذَا هُم مُّظْلِمُونَ﴾[4]، فالمستعار له ظهور النهار من ظلمة الليل والمستعار منه ظهور المسلوخ من جلدته فالطرفان حسيان، والجامع هو ما يعقل من ترتب أحدهما على الآخر.

3-استعارة معقول لمعقول:

من شواهده قوله تعالى:﴿قَالُواْ يَٰوَيْلَنَا مَنۢ بَعَثَنَا مِن مَّرْقَدِنَا ۜ هَٰذَا مَا وَعَدَ ٱلرَّحْمَٰنُ وَصَدَقَ ٱلْمُرْسَلُونَ﴾[5]، فالرقاد مستعار للموت، وهما أمران معقولان، والجامع عدم ظهور الأفعال.

4-استعارة محسوس لمعقول:

من شواهده قوله تعالى: ﴿بَلْ نَقْذِفُ بِٱلْحَقِّ عَلَى ٱلْبَٰطِلِ فَيَدْمَغُهُۥ﴾[6]، فأصل استعمال القذف والدمغ في الأجسام، ثم استعير القذف لإيراد الحق على الباطل، والدمغ لإذهاب الباطل، فالمستعار منه حسي والمستعار له عقلي.

---

(1) التوبة/34.

(2) ينظر: مفتاح العلوم، ص213-214.

(3) مريم/4.

(4) يس/37.

(5) يس/52.

(6) الأنبياء/18.

5- استعارة معقول لمحسوس:

من شواهد هذا النوع قوله تعالى: ﴿إِنَّا لَمَّا طَغَا ٱلْمَآءُ حَمَلْنَٰكُمْ فِى ٱلْجَارِيَةِ﴾[1]. فالمستعار منه التكبر وهو عقلي والمستعار له كثرة الماء وهو حسي، والجامع بينهما ههنا الاستعلاء المفرط.

ويمكننا استنادًا إلى ما سبق، أنَّ نوضح الطريقة التي يَنتقل من خلالها التركيب من معناه الحرفي إلى معناه المستلزم وفقا لآلية الاستعارة، وربط ذلك بقواعد المحادثة عند «جرايس» ونوجز هذا الانتقال في النقاط الآتية[2]:

- القائل بالاستعارة ينتهك قاعدة النوع، ليكن إسهامك في الحديث صادقا.
- القائل بالاستعارة ينتهك قاعدة الكم، لتكن مشاركتك تفيد القدر المطلوب من الإخبار.
- القائل بالاستعارة ينتهك قاعدة المناسبة، ليكن إسهامك في المحادثة مناسبا.
- القائل بالاستعارة ينتهك قاعدة الجهة، ليكن إسهامك في المحادثة واضحا.

إن الشخص الذي يتكلم منتهكا جميع هذه القواعد، يجعلنا نتأول قوله، فمن الواضح أنه يبتغي معنًى آخر غير ذاك المصرح به، فنحن إزاء ما يسميه جرايس بالاستلزام التخاطبي.

إن الوقوف على دلالات المنطوق يكتسي أهمية بالغة – عند سيرل- بوصفه الحلقة الأولى في تفسير المنطوق الاستعاري، وأي محاولة لوصف المنطوق الاستعاري بمعزل عن المنطوق الحرفي فاشلة، لذلك كان لزاما البدء بتأويل المنطوق الحرفي بالبحث في السمات الضرورية للمقارنة بين المنطوق الحرفي والمنطوق الاستعاري، من خلال المقارنة بين بعض الجمل التي يصح أن تقف عند حدود المنطوقات الحرفية، أي لا تتوفر لها قرينة مانعة من إرادة المعنى الحرفي في ذاتها، أي بمعزل عن سياقها.[3]

ويتساءل «سيرل» عن المبادئ التي تتيح للمتكلم صياغة تلفظات استعارية يمكن للمستمع أن يفهمها، وهل السبب في كون التلفظ الاستعاري يدل على شيء آخر مختلف عن معنى الكلمات وعن معنى الجملة، هو أنَّ معنى العناصر المعجمية يتغير؟

يرى «سيرل» أنَّ المستمع من أجل فهم التلفظ الاستعاري، يكون في حاجة إلى أكثر من معرفة اللغة، فعليه أن يهيء مبادئ أخرى تسمح له بفهم أنَّ المتكلم حين يقول (س هي ص) فإنه يعني (س هي ز)، ويجيب «سيرل» بالنفي عن السؤال الثاني إذ إن السبب يكمن في كون المتكلم يريد أن يقول شيئا آخر بواسطتها، حيث إن معناه لا يلتقي بمعنى الجملة أو الكلمة، كما أن المسألة المركزية في الاستعارة هي تفسير كيف أنَّ معنى المتكلم ومعنى الجملة يتباعدان عن بعضهما رغم أنهما مرتبطان.[4] ومثل هذا التفسير اعتبره البعض تفسيرا مستحيلا إذا افترضنا أنَّ معنى

---

[1] الحاقة /11.

[2] ينظر: أمبرتو إيكو، السيميائية وفلسفة اللغة، ص 238.

[3] ينظر: عيد بلبع، «الرؤية التداولية للاستعارة»، ص100- 101.

[4] ينظر: Jhon Searle, sens et expression, p155

الجملة أو الكلمة يتغير داخل التلفظ الاستعاري، وهي المسألة التي أهملها «سيرل» داخل تصوره النظري؛ لأن مقاييس التفاعل والتلقي والالتباس غائبة عن النسق، وقد وجهت إلى «سيرل» انتقادات ملخصها في النقاط الآتية:[1]

- إنَّ تمييز «سيرل» بين معنى حرفي للجملة ومعنى استعاري للمتكلم أو للتلفظ وجيه إذا ما تعلق الأمر بالمقصدية التي يبني عليها المتكلم خطابه، بيد أنه لم يضع في اعتباره خاصية التفاعل بين موضوعات الخطاب ومحمولاته، تلك التي تحقق إمكانية إنتاج المعنى الاستعاري وتوليده انطلاقا من البناءات السياقية الجديدة والمتكررة، إضافة إلى إهمال نظرية التلقي[2] التي بناء عليها يصير الكاتب أو المتكلم قارئا لعمله من جهة، ويكون القارئ مساهما في بناء دلالات ربما لم تكن مطروحة من قِبل الأول، أي أن اعتبار البعد الاستعاري مشتركا بين الجملة والتلفظ يمنح إمكانية تعدد التأويل، ولا يوقفها على المتكلم وعلى القارئ في حدود المعرفة المشتركة بينهما، إلا أنَّ هذه المعرفة المشتركة ستصير واهية إذا ما اعتبرنا وجود قارئ لا ينتمي انثربولوجيا إلى نفس البيئة الثقافية التي أنتج فيها القول، فيكون المتكلم ذا سلطة غير مقبولة تداوليا، يقودنا هذا البعد إلى فرضية أخرى هي أن مقصدية اللغة أقوى من مقصدية المتكلم لأنها تحيا بتعدد القراءات.

- أخضع سيرل الجملة إلى قراءتين: استعارة/ شرح، وهذا من شأنه أن يستبعد بل يوقف تعدد المعنى المفترض داخل اللغة والخطاب، ولعله يعكس اهتمام «سيرل» بالمستوى العادي للخطاب وعدم التفاته إلى الطابع الابتكاري له والذي يتجسد بوضوح في الخطاب الشعري عموما، بل حتى في الخطاب العادي ما دمنا نقر بخاصية التباس البنية اللغوية.

- إذا قمنا بربط الشرح الذي يشير إليه «سيرل» باللغة الشعرية سنكون قد قمنا بحيف خصوصا وأنَّ دور المحلل هو اكتشاف جدول الحضور والغياب في النص (حضور النص وغياب التأويل الممكنة، والمقاصد، والدلالات الخفية)، بالإضافة إلى ضبط كيفية اشتغال المجاز داخله، وقد أشار «سيرل» إلى سلبية الشرح ولكنه يحصر هذه السلبية في كونه يضعف من المعنى الاستعاري للكلمة أو الجملة، بيد أن الانتقاص الأساسي كامن في آلية الشرح فهو يعتمد على تسطيح البنية الدلالية للنص وبسطها داخل بنية الكلام العادي دون انتباه ووعي ببناء المعنى الاستعاري وبالقاعدة الايديولوجية التي يبني عليها هذا المعنى سياقا.

- ثم لماذا يتجشم المتكلم نفسه في حالاته التعبيرية المختلفة، عناء البحث عن بناءات استعارية داخل اللغة إذا كانت مقاصده واضحة؟، طبعا لا يستطيع الاتجاه الوضعي لسيرل معالجة هذه المسألة.

---

[1] ينظر: سعيد الحنصالي، الاستعارات والشعر العربي الحديث، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء – المغرب، (ط1)، 2005، ص82، و وظيفة الاستعارة في بناء القصيدة العربية المعاصرة، ص93.

[2] يقول ادريس بلمليح في شأن القاسم المشترك بين الباث والمتلقي والاستعارة: «إنّ نظام الفعل الاستعاري نظام كامن، أي أنّ المعاني الثواني التي هي أصل التصور لدى الباث معان مغيّبة ترتبط بخلفية تخيليّة غير موسومة في مستوى السطح وذلك إلى الحد الذي قد لا يدرك معه الباث نفسه مجال هذا التغييب، ويبدو أنّ المشترك بين الباث والمتلقي إنما هو أصل اللغة، ثم المعرفة التجريبية المرتبطة بالعالم وبهذا الأصل الذي هو أصل تمثيلي. أمّا الاستعارة فإنها اكتشاف تصوري يعمل على قلب علاقات الظواهر، وعلاقات وحدات النظام اللغوي الذي يمثلها في التواصل اليومي». «استعارة الباث واستعارة المتلقي» ضمن كتاب: نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم24، الشركة المغربية للطباعة والنشر، الرباط – المغرب، (د.ط)، (د.ت)، ص115.

صفوة القول ومحصول الحديث أنَّ لمبحث الاستعارة مكانته في دراسات القدامى، فقد وقف هؤلاء على دقائق هذا المبحث وأسراره ، وقوفا يعكس بحق الدقة المتوخاة في أبحاثهم، واعتمادهم على آلية النقل الذي يحدث للتركيب بوساطة الاستعارة، ولعل هذا النقل هو الخروج أو الخرق الذي تحدث عنه «جرايس» في الاستلزام التخاطبي، بيد أنَّ النقل لا يعني عند القدامى الموت النهائي للمعاني الأصلية، فالمتكلم يجد في المعنى المستعار ملاذًا له، يلجأ إليه عندما تأبى التعابير المباشرة أن تنقل مقاصده ومراميه، فيصبح لا مفر له من امتطاء صهوة التعابير المجازية التي تعد الاستعارة إحدى روافدها.

إن ربط الرؤية التداولية للاستعارة بالمحادثات اليومية، جعلها تكتسب أعلى وجود لها في ميدان المحادثة اليومية، فالاستعارات ليست فقط أشياء يُنظر في أسبابها، بل لا نستطيع تجاوزها إلا باستعمال استعارات أخرى، ولعل القدرة على فهم التجربة من خلال الاستعارة أشبه ما تكون بحاسة شأنها في ذلك شأن اللمس والشم، والسمع، فلا نستطيع أن ندرك العالم إلا عبر الاستعارات، فكان دورها من حيث أهميتها شبيها بدور الحواس.

نظرية الأجناس الأدبية بين مقصدية المبدع وثقافة المتلقي

د. حنان بومالي
المركز الجامعي ميلة

الملخص:

إن الكاتب باستخدامه مؤسسة الجنس الأدبي من جهة اختياره لها شكلا فنيا يجسد رؤيته للعالم، ويدلي ببيانات مهمة عن أسلافه في الجنس الأدبي المختار، مثلما يفصح عن آرائه. وهو كذلك يستخدم الجنس الأدبي لنقل رؤيته الفنية والاجتماعية والسياسية. وفضلا عن ذلك فإنه يحدد النظام الترميزي الذي يحكم رسالته الفنية التي يود أن تَبْلُغَ قارئه، مثلما يحدد آفاق توقعات قارئه ليرضيها أو يحبطها. ولعل هذه الدراسة أن تكشف عن نظرية الأجناس الأدبية ونشأتها وتطورها ومرتكزاتها اللغوية والفكرية والمعرفية والفلسفية.

Abstract:

The author used Foundation genres of choice are a form of art embodies the vision of the world, and make important data about its ancestors in genres chosen, as disclosed his views. It is also used to transport his genres of art and social and political. Furthermore, it determines the cryptographic system that governs his art that wishes to inform the reader, like specifying prospects forecast reader for satisfaction or frustrate. This study reveals the theory of genres and its origin and evolution and values intellectual, cognitive and linguistic and philosophical.

يواجه الإنسان الحياة بما فطر عليه من قواه الجسمية والنفسية، بكل ما تتضمنه من قدرات عقلية وعاطفية وخيالية وعزيزية، وما هو شعوري وغير شعوري وقدرة سلوكية تمكنه من اتخاذ مواقف، وهو مدفوع في هذه المواجهة ليحافظ على وجوده الفردي، وفي نطاقه الاجتماعي، بما يكفل له سلامته ويضمن عيشه ويحقق ذاته، ويبلغه نيل تطلعاته. فتولد عن كل ذلك ما ابتدعه من فنون وآداب ونظم، وما توصل إليه من نظريات علمية عرف بها الكثير من أسرار الطبيعة وسخرها لصالحه باكتشافاته واختراعاته.

لقد هداه ما جبل عليه من قوى نفسية، إلى ابتداع مسالك وأساليب للتعبير عن مواقفه وتفاعله وصراعه الدائم مع الواقع بكل أبعاده، فكان من ضمن تلك المسالك والأساليب، الأجناس الأدبية المختلفة التي ما فتئت تتغير وتتوالد مواكبة مسيرة الإنسان عبر العصور والبيئات[1]، حيث تعددت دراسات الباحثين واجتهاداتهم في تناول الأجناس الأدبية وتنوعت آراؤهم، وتنامت جهودهم لتفضي إلى ما صار يعرف "**بنظرية الأجناس الأدبية**" في الفكر

[1] – صادق مجبل الموسوي: قضية الأجناس الأدبية في الأدب. 1 تشرين الثاني (نوفمبر) 2005م. موقع الإيوان.

الأدبي، بدءا من تصورات سقراط وأفلاطون التي أثراها أرسطو، وما سجله النقاد العرب، ثم تناول القضية الكلاسيكيون والرومانسيون ومن أتى بعدهم، حيث اختلفت التوجهات وتباينت.

أولا- مفهوم"الجنس" في اللغة والاصلاح.

- "الجنس" لغة:

تتفق جل المعاجم اللغوية القديمة على معنى لفظتي "جنس ونوع"، ولعلنا لا نستثني من علماء اللغة سوى "ابن دريد" الذي اكتفى في حديثه عن هذه المادة، بالقول: «الجنس معروف والجمع أجناس والجنوس»[1]، وكذلك الزمخشري الذي لم ير فائدة في تحديد الجنس، واقتصر على القول: «الناس أجناس، وأكثرهم أنجاس، وهو مجنس، وهما متجانسان، ومع التجانس التآنس وكيف يؤانسك من لا يجانسك».[2]

أما بقية المعاجم، فتجتمع على تعريف الجنس بكونه« الجنس الشيء»[3] أو « الضرب من كل شيء»[4]، أو «كل ضرب من الشيء»[5]، بمعنى أن بعضها اتفق على المعنى الأول بإضافة أن هذا الضرب يكون من «الناس ومن حدود النحو والعروض والأشياء جملة»[6]، وبذلك فإن التعريف المذكور يوحي ضمنيا بمعنيين متكاملين، أولهما معنى التصنيف والترتيب والجمع، وثانيهما، وهو الأقرب إلى الأصل اللغوي، يأخذ معنى المشاكلة.

- الجنس اصطلاحا:

لئن كانت المعاجم اللغوية تتفق إجمالا، حول دلالة لفظة الجنس بأنها تعني الضرب من الشيء، فإن هذا التعالق نجد له حضورا في الدلالة الاصطلاحية، وإن كان الجنس إحدى المقولات الجوهرية في علم المنطق، من ذلك أن الجرجاني يعرف الجنس بأنه «اسم دال على كثيرين مختلفين بأنواع، وكلي مقول على كثيرين مختلفين بالحقيقة في جواب: ما هو من حيث هو كذلك، فالكلي جنس»[7]، أما الآمدي فالجنس عنده عبارة عن «ذكر أعم كليين مقولين في جواب: ما هو، كالحيوان بالنسة إلى الإنسان».[8]

في حين يكتفي الخوارزمي بتعريفه بكونه «ما هو أعم من النوع، مثل الحي»[9]. بمعنى أن مصطلح الجنس أعم من النوع، إذ يشمل النوع والفصل والخاصة وغيرها، وذلك يتحدد نظريا بترتيب متماسك لأصناف الموجودات، وينبئ

---

[1]- أبو بكر محمد بن الحسن ابن دريد: جمهرة اللغة. تح: رمزي منير. بيروت. 1987م. ج1. ص476.

[2]- جار الله أبو القاسم محمد بن عمر الزمخشري: أساس البلاغة. تح: عبد الرحيم محمود. دارالمعرفة للطباعة والنشر: بيروت. 1979م. ص66.

[3]- أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا: معجم مقاييس اللغة. تح: عبد السلام هارون. ط1. دار الجيل. 1991م. مج1. ص486. (وينظر: الزبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. مجلد7. ص123).

[4]- ابن منظور: لسان العرب. دار صادر: بيروت. دت.مج8. ص43. ماد جنس.

[5]- أبو إبراهيم اسحاق بن ابراهيم الفارابي: ديوان الأدب. تح: أحمد عمر مختار. الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية: القاهرة. 1974م. ج1. ص184.

[6]- ابن منظور: لسان العرب. مج8. ص43. (وينظر: الزبيدي: تاج العروس. مج7. ص123.)

[7]- علي بن محمد بن علي الجرجاني: كتاب التعريفات. تح: إبراهيم الآباري.ط2.دار الكتاب العربي:بيروت.1992م. ص107. (ينظر أيضا: ابن سينا: عيون الحكمة.تح: عبد الرحمان بدوي. دار القلم: بيروت.1980. ص2).

[8]- سيف الدين الآمدي: المبين في شرح ألفاظ الحكماء والمتكلمين. ص360.

[9]- الخوارزمي: مفاتيح العلوم. تح: إبراهيم الأبياري. ط2. دار الكتاب العربي: بيروت. 1989م. ص165-166.

عن تصور للوجود سيؤثر في الفقه والفلسفة واللغة والأدب، حيث نشأ في هذا الأخير ما يعرف بنظرية الأجناس الأدبية.

ثانيا- نظرية الأجناس الأدبية حدودها وأبعادها.

إن مسألة الأجناس الأدبية قديمة قدم الأدب نفسه، وتكاد تكون وعيه ولقد طورتها بوجه خاص حركة تجديد abstraction ثابتة، غايتها تسويغ الأدب في نظام التاريخ، ذلك أن الإنسان ينزع نزوعا طبيعيا إلى أن يربط كل ظاهرة قابلة للملاحظة بسياق معين، وتستند هذه العملية التي يجتمع فيها الربط والتمييز، قيمة إلى الظاهرة المدروسة وإلى الملاحظ معا.

وينضبط المسلك المعرفي cognitive القائم على مبدأ التوارد «لعوامل التطابق والاختلاف، وتمر الملاحظة المنهجية، نعني بها تلكم الملاحظة التي تزن كل حدث من خلال مقارنته بالحوادث الأخرى، إن تلك الملاحظة أو تلك الممكن ملاحظتها، تمر من سيرورة التجريد، وتفضي إلى تنظير معين، ويدرك التوارد بوصفه انتظاما واطرادا، ويفرز تقنيات تعد ذات طابع مؤسسي، بل شعائري ritualisées»[1]، وعلى هذا النحو يتأتى للإنسانية أن تنظم ذاكرتها، وانسجام هذه الذاكرة ذو طبيعة تعاقدية.

وهذا الأمر ينطبق بصفة خاصة على الأدب، وعلى الأجناس الأدبية، ويرى تودوروف Todorov في هذا الصدد أن «إضفاء الطابع المؤسسي على توارد بعض الخصائص الخطابية يجري داخل المجتمع، وليس الجنس الأدبي في نهاية المطاف سوى ترميز codification هذه الخصائص الخطابية»[2].

ثم إن نظرية الأجناس الأدبية مصطلح يشير إلى مبدأ تنظيمي يصنف الأعمال الأدبية تبعا لأنماط خاصة من التنظيم أو البنية الداخليتين لهذه الأعمال، وتستمد غالبا هذه الأنماط من الأعمال الأدبية الرفيعة التي تتحول تقنياتها وقواعدها ومبادئ تنظيمها وطرائق بنائها، بفعل جملة من العوامل الاجتماعية، إلى معايير يأخذها الكتاب بالحسبان عندما ينشؤون نصوصهم.

وكذلك فإن الأجناس الأدبية لا يمكنها أن توجد خارج التاريخ، لأنها كما قال ياوس (Yauss)، مقتديا بآثار دروسين Droyseur: «تتحول إذا كانت تأخذ من التاريخ، وتندرج في التاريخ إذا كانت تتحول»[3] وقد صح أن الجنس الأدبي يبدو كصنف يضفي على الأعمال الأدبية قيمة معينة، لأن «كل نظرية في الأجناس الأدبية تنهض على تصور للعمل الأدبي»[4].

والحقيقة أن الجنس الأدبي يتحدد عندما تتجمع في ذهن القارئ مجموع العناصر المشتركة حول نوع أدبي معين، حيث يدرك أن هذا العمل، رواية، أو قصيدة، أو مسرحية... وغيرها، وبعبارة أخرى إن الشكل – شكل

---

[1]– يونس لشهب: من قضايا النقد المعاصر. ط1. عالم الكتب الحديث: الأردن. 2013م. ص5.

[2]– تازيفتان تودوروف: في أصول الخطاب النقدي الجديد. تر: أحمد المديني. ط2. النجاح الجديد. 1989م. ص48.

[3]– يونس لشهب: من قضايا النقد المعاصر. ص8.

[4]– تازيفتان تودوروف: في أصول الخطاب النقدي الجديد. ص19.

التعبير- هو الذي يحدد النوع حسب قوانينه الخاصة، [1] لكن هذا لا يمنع من تداخل الأجناس الأدبية وتلاقحها في الأشكال والمضامين، على نحو ما تتلاقح القصيدة الشعرية والرواية، أو المسرحية والرواية، أو القصة القصيرة والقصيدة في إطار مفهوم الشعرية.

وهذه الظاهرة – تداخل الأجناس- أضحت في النقد الحديث من الأمور المتعارف عليها، على عكس ما كان رائجا في النقد القديم من دعوى صفاء الأجناس وانعزالها عن بعضها، بل إن جل من تناولوا نظرية الأجناس الأدبية أقروا بهذه الظاهرة، وأكدوا أن أهم ما يحول دون تحديد أي جنس أدبي تحديدا صارما وحصر مفهومه حصرا دقيقا، هو ما للأجناس الأدبية من مرونة وما تتسم به من ظاهرة التداخل فيما بينها.

وهكذا مع أن السرد توصف به جميع الأنواع السردية كالرواية والقصة والخبر والأسطورة... إلخ، لكنها «تتمايز بخصائص خاصة بكل نوع، مثلما أن طرائق تحليل السرد تتنوع بتنوع الأنواع السردية، فضلا عن تنوعها داخل النص السردي الواحد»[2]، هذا ويرى آخرون أن التناول الشكلي للنوع الأدبي، مهمته الأساسية منصبة على الوصف الخارجي وعلى تبويب الظواهر الصنفية.

ومن جهة النظر هذه، فإن فهم الجنس (النوع) الأدبي، يعني أن يقربه إلى صفة ما نوعية أكثر منها عمومية، ثم تشخيص خواصه المميزة مع التأكيد على إبراز سماته الصنفية الخاصة، والحق أن «الطريق الوحيد الصادق والموصل لفهم الصنف إنما يمر عبر الكشف عن المضمون الخاص لهذا الصنف نفسه، فالصنف شأنه شأن أي شكل فني، هو عبارة عن مضمون جرى تجسيده وتحويله إلى بناء أدبي محدد، وحتى حجم العمل الأدبي يكون له عادة معناه المحدد، فقصيدة الشعر الغنائي -مثلا- لا تستطيع أن تكون بأبعاد حجمية واسعة، وعلى العكس فالملحمة لا تستطيع أن تكون قصيرة.»[3]

وما من قارئ إلا ويعرف أن لكل جنس أدبي ركائزه التي تميزه عن غيره من الأجناس الأدبية، وقد عني النقاد وفلاسفة الفن منذ القديم، بالحديث عن الخصائص النوعية التي تكفل لكل جنس أدبي تميزه عن سواه. فالشعر الملحمي-مثلا-بوجود راو يقص الحوادث للجمهور، وباحتواء الملحمة على قصة طويلة متعددة الحوادث يستغرق وقوعها زمنا طويلا قد يمتد عشرات السنين، أضف إلى هذا أنها كلام منظوم لا منثور، وأوزانه رصينة وجادة تبعث الحماسة في الجمهور فضلا عن التشويق.

خلافا للشعر الغنائي الذي يسمع فيه صوت الشاعر نفسه، ولا يتضمن حكاية ولا أسطورة ولا قصصا تروى، ولا بطولات تخترق المألوف، وأما الشعر الدرامي ففيه يسمع المشاهدون من كلام منظوم على وفق الأوزان التي تقترب بقوالبها الموسيقية من الكلام اليومي، وفي المسرحية لابد من أسطورة وحبكة ، تنتظم الحوادث على قلتها، وعلى ضيق المدة الزمنية التي يستغرقها العرض.[4]

---

[1]– عبد الفتاح كيليطو: الأدب والغرابة. دار الطليعة: بيروت. 1983م. ص21.

[2]– طراد الكبيسي: مداخل في النقد الأدبي. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع: الأردن. 2009م. ص53.

[3]–ف.ف.كوزينوف: موسوعة نظرية الأدب. تر: جميل نصيف التكريتي. دار الشؤون الثقافية: بغداد. 1986م. القسم1. ص41-42.

[4]– رشيد يحياوي: مقدمات إلى نظرية الأنواع الأدبية. ط1. إفريقيا الشرق: الدار البيضاء (المغرب). أمكنة متفرقة من الكتاب.

ولقد تنوعت الأشكال والأنواع الأدبية تنوعا كبيرا، دفع ببعضهم إلى تطبيق نظرية داروين Darwin في النشوء والارتقاء على تطور تلك الأجناس، فوفقا « لمبدأ الانتخاب الطبيعي لم تعد الملحمة ملائمة، فتورات عن الأنظار لتظهر بدلا منها قصص الرومانس، وهي روايات نثرية بطولية تستخدم النثر عوضا عن الشعر ومع أن الملحمة انقرضت، إلا أنها تركت في قصص الرومانس بعض مظاهرها، كالراوي الذي يروي الحوادث، وإطراد الحوادث في مدة طويلة من الزمن غير محددة.»[1]

وهكذا، كما قال باختين: «يعكس الصنف الأدبي بحكم طبيعته نفسها، الميول الأكثر رسوخا وخلودا في تطور الأدب، ففي الصنف الأدبي تجري دائما المحافظة على العناصر غير القابلة للفناء في الكلمات والمصطلحات القديمة الحقيقية، وهذه تتم المحافظة عليها بفضل تجددها المستمر ومجاراتها لروح العصر، فالصنف الأدبي يبدو دائما متشابها ومختلفا ويبدو دائما قديما وجديدا في الوقت نفسه.»[2]

بهذا يتبين بما لا يدع مجالا للشك أن ظاهرة تطور الأجناس الأدبية من الحقائق الراسخة، وهي تنتظم ضمن نطاق أوسع، وهو تطور كل إنجازات الإنسان، ولهذا نجد تودوروف Todorov يقول في الأجناس الأدبية الطارئة الجديدة «من أين تأتي الأجناس؟ بكل بساطة تأتي من أجناس أدبية أخرى، والجنس الجديد هو دائما تحويل لجنس أو عدة أجناس أدبية قديمة عن طريق القلب أو الزخرفة أو التوليف. »[3]

ويرجع باختين سبب تطور أجناس أدبية قديمة واختفاء بعضها الآخر إلى أن « الصنف الأدبي يولد من جديد ويتجدد في كل مرحلة من مراحل تطور الأدب في كل عمل أدبي فردي من هذا الصنف، وهنا بالذات تكمن حياة الصنف الأدبي... وحتى المصطلحات القديمة والكلمات العتيقة التي تجري المحافظة عليها في الصنف الأدبي ليست ميتة، بل حية أبدا، الصنف يحيا بالحاضر، إلا أنه يتذكر دائما ماضيه، الصنف هو ممثل الذاكرة الإبداعية في عملية التطور الأدبي، ولهذا السبب بالذات، فإن الصنف الأدبي قادر على تأمين وحدة واستمرارية هذا التطور.»[4]
وكل ذلك حتى يبقى العمل الأدبي في حيز التاريخ، وإن غير في مجموع الممكنات التي يحتويها الجنس الأدبي نفسه.

ثالثا- نظرية الأجناس الأدبية بين المبدع والمتلقي:

إن الدارس الأدبي يجد في العصر الحديث دراسات نقدية وعلمية تحاول أن تضع مقومات وقواعد لكل نوع أدبي، فهناك ما يسمى بنظرية الشعر، ونظرية الرواية، ونظرية المسرح، ونظرية المسرح الملحمي، ونظرية القصة القصيرة...الخ، لكن نظرية الأنواع الأدبية بشكل عام لا تطمح إلى إرساء أصول نظرية لكل نوع أدبي، بل إنها «مبدأ تنظيمي لا تصنف الأدب وتاريخه بحسب الزمان والمكان –الفترة أو اللغة القومية-، وإنما بحسب بنية أو تنظيم أنواع أدبية متخصصة.»[5]

---

[1]– إبراهيم خليل: مقاربات في نظرية الأدب ونظرية اللغة. ط1. دار مجدلاوي: عمان. 2007م. ص34.

[2]– ميخائيل باختين: شعرية دوستويفسكي. تر: جميل نصيف التكريتي. دار توبقال: المغرب. 1986م. ص265.

[3]– تازيفتان تودوروف: في أصول الخطاب النقدي الجديد. ص52.

[4]– ميخائيل باختين: شعرية دوستويفسكي. ص265.

[5]– رينيه ويليك وأوستن وارين: نظرية الأدب. تر: محي الدين صبحي. وزارة الثقافة: دمشق. 1972م. ص296.

وترجع نظرية الأجناس الأدبية في أصولها الغربية إلى تميز أفلاطون بين نمطين من أنماط إعادة إنتاج موضوع أو شيء أو شخص ما، هما نمط الوصف أو التصوير بالكلمات ونمط المحاكاة، ولما كان «الشعر أداة الأدب الأقدم، في إعادة إنتاجه للموضوعات الخارجية، فقد قسمه أفلاطون إلى شعر محاكاة مباشرة للأشخاص هو الشعر المسرحي، وشعر الوصف وتصوير الأعمال الإنسانية هو الشعر السردي، وتقسيم كهذا يترك الكثير من الشعر خارج دائرة التصنيف، الأمر الذي اضطر أفلاطون إلى إدخال قسم ثالث ذي نمط مختلف يتناوب فيه الحوار والسرد، كما هو الشأن في الملحمة حيث ينذر استخدام السرد الصرف »[1]، ومع ذلك فقد بقي الشعر الغنائي الذي يعبر فيه الشاعر عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه خارج دائرة التقسيم الأفلاطوني وتصنيفه.

وإذ تبنى أرسطو Aristo في كتابه "فن الشعر" قسمة أستاذه الأساسية، فإنه لم يلتفت إلى الشعر الغنائي بوصفه جنسا أدبيا رئيسا، حيث قسم الأدب إلى «ثلاثة أنواع، التراجيديا، والكوميديا، والملحمة، وقد بين خصائص كل من التراجيديا والملحمة في الموضوع والمضمون أو الأداء والوظيفة، وقد حرص أرسطو أن يبين بأن كل نوع أدبي يختلف عن النوع الآخر من حيث الماهية والقيمة، ولذلك ينبغي أن يظل منفصلا عن الآخر، وقد عرف هذا فيما بعد بمذهب نقاء النوع.»[2]

وقد ظل يعمل بآراء أرسطو حتى القرن السابع عشر، حيث وجد البعض ضرورة إدخال المأساة والملهاة معا معتمدين على أعمال شكسبير، ومهما يكن من الأمر فإن «نظرية الأنواع الأدبية لدى أرسطو لم تكن مذهبا شكليا فارغا، بل كان لها أساس فلسفي أكثر بكثير مما أتيح له أن يظهر منه، ولعل محاسنها تكمن في ذلك المبدأ الصحيح والضروري القائل: بأن كل نوع أدبي يقدم درجة إشباعه الخاصة به، ويعمل حسب مستواه الخاص به، كما أن له إجراءه المناسب له.»[3] بمعنى أن أرسطو يعيد وجود الأنواع الأدبية إلى أسباب موضوعية في جملتها.

أما "هدسون" فيقترب كثيرا من التفسير النفسي الذي يرى أن الأجناس تظهر تلبية لحاجات نفسية بشرية سواء من قبيل المبدع أو المتلقي، فردا أو جماعة، ويرى أن الأنواع الأدبية قد وجدت بسبب تنوع حوافزنا الذاتية الكبرى التي يمكن تقسيمها إلى أربعة أنواع:

1. رغبتنا في التعبير الذاتي (أوجد الشعر).
2. اهتمامنا بالناس وأعمالهم (أوجد المسرح).
3. اهتمامنا بعالم الواقع الذي نعيش فيه وبعالم الخيال الذي ننقله إلى الوجود (أوجد الأدب القصصي).
4. حبنا للصورة من حيث هي صورة (أوجد الأدب ككيان قائم بذاته).[4]

وبهذا نجد "هدسون" يشرك كلا من المبدع والمتلقي في تقسيمه للأنواع الأدبية، من مبدأ أن الأنواع الأدبية قد وجدت بسبب تنوع حوافزنا الذاتية الكبرى، كما أنها مفترق تلتقي فيه القوى الفاعلة في عملية الإنتاج الأدبي في أي

---

[1]- صادق مجبل الموسوي: قضية الأجناس الأدبية في الأدب. موقع الإيوان.

[2]- شكري عزيز الماضي: في نظرية الأدب. ط1. دار الفارس للنشر والتوزيع: عمان. 2005م. ص81-82.

[3]- غراهام هو: مقالة في النقد. تر: محي الدين صبحي. وزارة الثقافة: دمشق. 1973م. ص103.

[4]- عز الدين إسماعيل: الأدب وفنونه. ط5. دار الفكر العربي: القاهرة. 1973م. ص12.

مجتمع من المجتمعات؛ من كاتب (مبدع) أو قارئ (متلقي)، وجملة عوامل وشروط ومحددات تسهم جميعا في تشكيلها وإنتاجها وكذا تطورها.

ولقد قسم ت.س. إليوت الأدب إلى مواقف ثلاثة: الغنائي والملحمي والدرامي، وقد سماها "أصوات الشعر الثلاثة"، وفي معرض تفسيره لهذا التقسيم قال: «إن الصوت الأول هو صوت الشاعر عندما يتوجه إلى نفسه وحدها بالحديث، وأن الصوت الثاني هو صوت الشاعر عندما يتوجه بالحديث إلى جمهور صغير أو كبير، وأن الصوت الثالث هو صوت الشاعر عندما يبتدع حديثا يدور بين شخصيات متخيلة»[1]، ففي الصوت الأول كان الجنس الأدبي خاصا بالمبدع وهو الشاعر، أما في الصوت الثاني فكان مناصفة بينه وبين المتلقي (الشاعر/ الجمهور)، وكذلك الأمر في الصوت الثالث، بمعنى أنه يستحيل أن ينتج جنس أدبي دون هذه الثنائية (المبدع/ المتلقي).

ويقول إليوت أيضا: «إن هذا التقسيم من وجهة التغليب فحسب، إذ إن الأعمال الشعرية ذاتها لا تعرف هذا الانفصال الحاد في الأصوات الثلاثة، ولا يقوم أي منها على صوت منفرد، وإننا لنجد– في معظم الأحيان- الأصوات الثلاثة متداخلة في عمل شعري واحد، سواء كان هذا العمل غنائيا أو ملحميا أو دراميا، وعلى الرغم من هذه الحقيقة فإن التمييز بين الأصوات الثلاثة ضروري.»[2]

وعلى أي حال فإن هناك اتفاقا شاملا بين النقاد والمفكرين، بأن نظرية الأجناس الأدبية تكون ساحة مغناطسية ذات تأثير فعال جدا في عملية إنتاج الأعمال الأدبية ونقدها واستهلاكها في أي تقليد أدبي قومي، وهي مؤسسة مهمة من مؤسسات أي مجتمع وتؤدي جملة من الوظائف تتصل بالمبدع والقارئ العام والقارئ الخبير معا.

فأما المبدع فإنه باستخدامه مؤسسة الجنس الأدبي، من جهة اختياره لها شكلا فنيا يجسد رؤيته للعالم، ويدلي ببيانات مهمة عن أسلافه في الجنس الأدبي المختار، وفي الفن عامة وفي الحياة جملة، مثلما يفصح عن آرائه فيهم وفيها؛ ففي جنس المقامة مثلا، يقوم الكاتب بنقل عادات أو تصرفات ماثلة في قومه، فيقدم بذلك صورة عن أسلافه وعن الحياة، مثلما يفصح عن آرائه في هذه العادات وفي القوم الذين يتبنونها.

وهو كذلك يستخدم الجنس الأدبي لنقل رؤيته الفنية والاجتماعية والسياسية، ونشرها في مجتمعه بوساطة العمل الأدبي الذي يجسدها، ولا أدل على هذا من الأدب الثوري وما قدمه من نتائج إيجابية في كثير من المجتمعات العربية وغير العربية، وفضلا عن ذلك فإن المبدع يحدد النظام الترميزي الذي يحكم رسالته الفنية التي يود أن تبلغ قارئه، عندما يحسن تفسيرها، مثلما يحدد آفاق توقعات هذا القارئ ليرضيها أو يحبطها، حسب المقصد الذي يريده من عمله.[3]

وأما القارئ العام فإن مؤسسة الجنس الأدبي تكون لديه نظام ترميز يتعامل به مع العمل الأدبي، ويرسم آفاق توقعاته تبعا له، ويحكم في النهاية استجابته له القريبة والبعيدة، مثلما يكون ذوقه النوعي الخاص بهذا الجنس الأدبي، هذا الذوق الذي يكون حصيلة تراكم قراءاته في أطوار حياته المختلفة.

---

[1]– شكري عزيز الماضي: في نظرية الأدب. ص83.

[2]– عبد المنعم تليمة: مقدمة في نظرية الأدب. دار الثقافة للطباعة والنشر: القاهرة. 1976م. ص138-139.

[3]– صادق مجبل الموسوي: قضية الأجناس الأدبية في الأدب. موقع الإيوان.

في حين أن القارئ الخبير، أو ما يعرف عادة بالناقد الأدبي، فإن مؤسسة الجنس الأدبي غالبا ما تكون منطلقه في تقويمه للنصوص التي يواجهها، بمعنى أنها تكون الإطار المرجعي الذي يحكم قراءاته النقدية للعمل الأدبي، أي اختياره وشرحه لغوامضه وتحليله لبناه الكبرى والصغرى على حد سواء، وتفسيره لدلالاته، وتبيينه لصلاته الأدبية وغير الأدبية، ثم الحكم عليه في النهاية، بعد وصفه في عدة سياقات (الجنس الأدبي المحلي، القومي، العالمي) آنيا وتاريخيا.[1] إذا لا يمكن فهم عمل أولي دون تحديد موقعه بالنظر إلى عدد من الموجهات التي تثيرها القوى الفاعلة في إنتاج هذا العمل من مبدع ومتلقي بنوعيه.

رابعا- النقد العربي المعاصر ونظرية الأجناس الأدبية.

إن كل إنجاز فني يبدأ ساذجا ثم يتولاه الإنسان عبر العصور بالصقل والإجادة وضروب التحسين، ثم قد تطرأ عوامل تدعو إلى اختفائه أو دمجه في فنون أخرى، وهكذا نجد أن الإنسان عبر مسيرته الحضارية قد تنبه، سواء تعلق الأمر بأجناس الأدب المختلفة أو بغيرها، إلا أن وسيلته لتحسين إبداعه هو فحص ما أنجزه ليقف على مواطن الضعف والتقصير والنقص، فتولد عن ذلك ما يعرف بالنقد الأدبي أو الفني.

ويتفق كثير من النقاد بأن الشعر العربي ينتمي إلى الشعر الغنائي، ولم يوجد في أدبنا الشعر الملحمي كما عرفه الأدب الغربي، وإن وجدت الملاحم الشعبية كسيرة عنترة، وسيف بن ذي يزن، وأبي زيد الهلالي، والأميرة ذات الهمة... إلخ، ولم يعرف أدبنا العربي كذلك الشعر الدرامي أو فن المسرح لجملة من الاسباب، وفي كل الأحوال فإن أولى المحاولات المسرحية في الأدب العربي ظهرت على يد "مارون النقاش"، وبعد ذلك على يد أبي خليل القباني وفرقته.

والأمر كذلك مع فن القصة بفرعيها: الرواية والقصة القصيرة، وإن كان هناك الكثير من الحكايات والمغامرات التي تنتمي إلى ما يسمى بفن القصص نحو: كليلة ودمنة لابن المقفع، والبخلاء للجاحظ، ورسالة التوابع والزوابع لأبي عامر أحمد بن شهيد، وحي بن يقظان لابن سينا... وغيرها. ويجمع أغلب النقاد بأن أول قصة فنية في الأدب العربي الحديث هي قصة "زينب" لمحمد حسين هيكل التي ظهرت عام 1914م، كما ظهرت أول قصة قصيرة لمحمد تيمور عام 1917م تحت عنوان "في القطار".[2]

كما أن ظهور أجناس أدبية حديثة في أدبنا العربي الحديث نحو: المسرحية، الرواية، القصة القصيرة، وحتى الشعر المعاصر أو ما يسمى بالشعر الحر، قد لقي اهتماما وحوارا ونقاشا لا يزال ممتدا إلى يومنا هذا، وقد توزعت الآراء حول هذه الأجناس الأدبية في مرحلة ولادتها بين الرفض التام والقبول الكامل لها وتحقيق مشروعيتها.

وحتى بعد أن استطاعت هذه الأنواع الأدبية الحديثة أن تستقر، انتقل الصراع حولها من الرفض والقبول إلى مرحلة أخرى اتخذ فيها شكلا آخر، تمثل في الصراع حول تفسير نشأة هذه الأجناس الأدبية، ولم يكن الشكل الجديد للصراع هنا أقل حدة من سابقه،[3] وقد هيمن على الساحة النقدية العربية موقفان متباينان يجهدان في تفسير نشأة هذه الأنواع الأدبية.

---

[1]-عثماني الميلود: الشعرية التوليدية "مداخل نظرية". ط1. شركة النشر والتوزيع: الدار البيضاء. 2000م. ص189.

[2]- محفوظ كحوال: الأجناس الأدبية: نوميديا للطباعة والنشر والتوزيع. 2007م. ص60.

[3]- شكري عزيز الماضي: في نظرية الأدب. ص87.

والحقيقة أن الجنس الأدبي يستمد محتواه من عاملين مقترنين؛ فأما الأول فهو « الحيز الخاص الذي يحتله داخل التصنيف الأدبي»[1] وأما الآخر فهي «المعايير المعتمدة في تصنيف النصوص، وهذه المعايير هي التي تحدد الصنف سواء من حيث توسيعه أو من حيث ما يستوعبه»[2]، وكل جنس أدبي يجوز تفاعلا بين المعايير الثابتة والملزمة قليلا أو كثيرا، وبين المعايير التي تكون متغيرة واختيارية قليلا أو كثيرا أيضا، لهذا تبقى حدود الجنس الأدبي مثار جدل ونقاش.

وبالعودة إلى الموقفين اللذين هيمنا على الساحة النقدية العربية، نجد الموقف الأول تمثل في رؤيته لفن الرواية والمسرحية والقصة القصيرة، وفيما بعد حرك الشعر المعاصر على أنها أنواع أدبية مستوردة من الغرب، مع تأكيد خلو تراثنا من هذه الأنواع وحتى من جذورها أو بعض ملامحها، في حين يرى أصحاب الموقف الآخر أن معظم هذه الأنواع الأدبية ما هي إلا امتداد لأنواع أدبية قديمة أصبحت جزءا من تراثنا الأدبي وجهد هؤلاء في إيجاد خيوط تربط هذه الأجناس الحديثة بالتراث.

إن أصحاب الموقف الأول والذين يقولون بالاستيراد، ينطلقون من رؤية تدعى العلمية والموضوعية، لكنها متأثرة بالغرب وحضارته وإنجازاته العلمية والفكرية والأدبية، أما أصحاب الموقف الثاني وهم التراثيون، فينطلقون من هدف نبيل يتمثل في الحرص على الذات مع شيء من المباهاة والتفاخر بتراثنا، فالذي يعرفه الغرب من أجناس أدبية حديثة عرفه أجدادنا منذ من طويل، وأدبنا العربي لا يخلو من تلك الأجناس الأدبية الحديثة الغربية.[3]

والمتأمل في هذين الموقفين يجد أنهما يعكسان معا عدة أمور هامة:

1. إن حدة الصراع بين أصحاب هذين الموقفين تعكس إحساسا بخطورة الوظيفة الاجتماعية لهذه الأنواع الأدبية الحديثة.

2. إن الصراع الحاد حول تفسير نشأة الأجناس الأدبية الحديثة، هو في جوهره امتداد للصراع الفكري الحاد الذي كان مهيمنا على عقول المثقفين العرب آنذاك، والمتمثل في البحث عن الذات أو تحديد ملامح الشخصية القومية العربية بعد الاحتكاك الحضاري والاستعماري بالغرب الأوروبي.

3. يغفل الموقفان بأن ظهور الأجناس الأدبية وانقراضها يخضع لدرجة تطور المجتمع السياسية والاقتصادية والثقافية والحضارية.

4. يغفل الموقفان أيضا أثر الأوضاع والتناقضات الاجتماعية الماثلة في الواقع العربي، والتي أدت إلى ولادة هذه الأجناس الأدبية.[4]

وعليه فإنه لابد من الاقرار بأن سيادة الإيمان بنظرية الجنس الأدبي لم تكن كاملة في النقد العربي المعاصر، فقد كان هناك من يشكك فيها، وإلا كيف نفسر وجود موقفين متناقضين، وإن اتسم كلاهما بالقصور عن تفسير نشأة الأجناس الأدبية الحديثة لإغفالهما أثر الظروف المحلية المحيطة بظهورها وتطورها.

---

[1]– يونس لشهب: من قضايا النقد المعاصر. ص11.

[2]– يونس لشهب: من قضايا النقد المعاصر. ص11.

[3]– شكري عزيز الماضي: في نظرية الأدب. ص87-88.

[4]– المرجع نفسه. ص88.

خاتمة:

لقد كان الجدال في نظرية الجناس الأدبية قائما في جميع العصور قديما وحديثا، عند الغربيين وعند العرب، وإن كان حظ ما يكتسبه من الأهمية ليس نفسه في كل العصور، كان متحمسا بقدر ما هو مختلف فيه، ومنذ العصور القديمة إلى يوم الناس هذا، كانت نظرية الأجناس الأدبية تحتل موقعا هاما في تاريخ الأدب من حيث تعريفها، أو عددها، والعلاقات بينها، وأخيرا وجودها نفسه.

ولاشك في أن دراسة نظرية الجنس الأدبي لا ينبغي لها أن تحجب القوى الفاعلة في عملية الإنتاج الأدبي في أي مجتمع من المجتمعات، لأن نصا من النصوص الأدبية لا يوجد أبدا فردا، وإنما لابد له من مبدع يستمد مادته الخام من الأعمال الأدبية الرفيعة، ثم يقدم رؤيته للمتلقي عن طريق الجنس الأدبي المختار، وهذا المتلقي بدوره يقوم بمحاولة فهم هذا الجنس معتمدا تلك الآراء والمواقف التي اكتسبها ضمن تكوينه العام أو انتماءاته حول ذاته أو الأشخاص أو الأشياء، أو الحوادث... وغيرها.

قائمة المصادر والمراجع.

1- إبراهيم خليل: مقاربات في نظرية الأدب ونظرية اللغة. ط1. دار مجدلاوي: عمان. 2007م.

2- ابن سينا: عيون الحكمة. تح: عبد الرحمان بدوي. دار القلم: بيروت.1980م.

3- ابن منظور: لسان العرب. دار صادر: بيروت. دت.مج8.

4- أبو إبراهيم اسحاق بن ابراهيم الفارابي: ديوان الأدب. تح: أحمد عمر مختار. الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية: القاهرة. 1974م. ج1.

5- أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا: معجم مقاييس اللغة. تح: عبد السلام هارون. ط1. دار الجيل. 1991م. مج1.

6- أبو بكر محمد بن الحسن ابن دريد: جمهرة اللغة. تح: رمزي منير. بيروت. 1987م. ج1.

7- الخوارزمي: مفاتيح العلوم. تح: إبراهيم الأبياري. ط2. دار الكتاب العربي: بيروت. 1989م.

8- الزبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. مجلد7.

9- تازيفتان تودوروف: في أصول الخطاب النقدي الجديد. تر: أحمد المديني. ط2. النجاح الجديد. 1989م.

10- جار الله أبو القاسم محمد بن عمر الزمخشري: أساس البلاغة. تح: عبد الرحيم محمود. دار المعرفة للطباعة والنشر: بيروت. 1979م.

11- رشيد يحياوي: مقدمات إلى نظرية الأنواع الأدبية. ط1. إفريقيا الشرق: الدار البيضاء (المغرب).

12- رينيه ويليك وأوستن وارين: نظرية الأدب. تر: محي الدين صبحي. وزارة الثقافة: دمشق. 1972م.

13- شكري عزيز الماضي: في نظرية الأدب. ط1. دار الفارس للنشر والتوزيع: عمان. 2005م.

14- صادق مجبل الموسوي: قضية الأجناس الأدبية في الأدب. 1 تشرين الثاني (نوفمبر) 2005م. موقع الإيوان.

15- طراد الكبيسي: مداخل في النقد الأدبي. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع: الأردن. 2009م.

16- عبد الفتاح كيليطو: الأدب والغرابة. دار الطليعة: بيروت. 1983م. ص21.

17- عبد المنعم تليمة: مقدمة في نظرية الأدب. دار الثقافة للطباعة والنشر: القاهرة. 1976م.

18- عز الدين إسماعيل: الأدب وفنونه. ط5. دار الفكر العربي: القاهرة. 1973م.

19- علي بن محمد بن علي الجرجاني: كتاب التعريفات. تح: إبراهيم الآباري.ط2.دار الكتاب العربي:بيروت.1992م.

20-عثماني الميلود: الشعرية التوليدية "مداخل نظرية". ط1. شركة النشر والتوزيع: الدار البيضاء. 2000م.

21- غراهام هو: مقالة في النقد. تر: محي الدين صبحي. وزارة الثقافة: دمشق. 1973م.

22 - ف.ف. كوزينوف: موسوعة نظرية الأدب. تر: جميل نصيف التكريتي. دار الشؤون الثقافية: بغداد. 1986م. القسم1.

23- محفوظ كحوال: الأجناس الأدبية: نوميديا للطباعة والنشر والتوزيع. 2007م.

24- ميخائيل باختين: شعرية دوستويفسكي. تر: جميل نصيف التكرتي. دار توبقال: المغرب. 1986م.

25- يونس لشهب: من قضايا النقد المعاصر. ط1. عالم الكتب الحديث: الأردن. 2013م.

الالتزام الأدبي في الثقافة العربية:

مفهومه وآليات تطوره

د، عائشة رماش

كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة عنابة

الملخص:

الالتزام، هو مشاركة الشاعر أو الأديب الناس همومهم الاجتماعية والسياسية ومواقفهم الوطنية، والوقوف بحزم لمواجهة ما يتطلّبه ذلك، إلى حدّ إنكار الذات في سبيل ما التزم به الشاعر أو الأديب. ويقوم الالتزام في الدرجة الأولى على الموقف الذي يتّخذه المفكّر أو الأديب أو الفنان من شخص أو قضية ما، وهذا الموقف يقتضي صراحة ووضوحا وإخلاصا وصدقا واستعدادا من المفكّر والأديب والشاعر، لأن يحافظ على التزامه دائما ويتحمّل كامل التبعة التي تترتّب على هذا الالتزام. نرى آثار هذه الظاهرة، وهذا الموقف من الأدباء والمفكرين والشعراء واضح المعالم عند العرب منذ العصر الجاهلي إلى الإسلامي فالعباسي إلى العصر الحديث، إلا أن السؤال المطروح هنا هو: هل اتخذ الالتزام مفهوما واحدا عبر العصور العربية، أم أن ثقافة العصر ساهمت في تبلور وتحديد هذا المصطلح وتطوره عبر العصور في الثقافة العربية؟

سنتتبع في هذا المقال مفهوم الالتزام الأدبي وتحولاته في الثقافة العربية وفقا للنظريات والمفاهيم السائدة.

ABSTRACT

Commitment is the participation of the poet or author to the social and political misfortunes of his society, and to the nationalist positions, and assumes his beliefs at the expense of himself. The commitment is based primarily on the position taken by the author, poet or artist in relation to a person or a business, this position requires the author, franchise, clarity, loyalty, truth and promptitude therefore he can still keep his commitment and bears the vagaries of this commitment. We can notice the effects of this phenomenon and this position in writers, poets and intellectuals from the Arab pre-Islamic era to the modern era, but the question that arises here is that had the engagement the same meaning across Arab civilizations eras, or has the culture contributed to the development of the meaning of this term and its development through the centuries?

We will follow in this paper, the concept of literary engagement, and its development in culture according to the theories and concepts attached to them.

مقدمة:

الالتزام في الأدب، هو أن يلتزم الأديب مختارا بعقيدة أو مبدأ إنساني ينبع من روحه، وينسجم مع واقع مُثله، وحقيقة وجود أمته فيأخذ به نفسه، ويدعو له في أدبه، ويتحمل تبعات ذلك بنفس راضية، وقلب مطمئن.

والالتزام، هو أيضا مشاركة الشاعر أو الأديب في قضايا عصره، ومشاركة الناس همومهم الاجتماعية والسياسية ومواقفهم الوطنية، والوقوف بحزم لمواجهة ما يتطلبه ذلك إلى حدّ إنكار الذات في سبيل ما التزم به الشاعر أو الأديب، ويقوم الالتزام في الدرجة الأولى على الموقف الذي يتّخذه المفكّر أو الأديب أو الفنان فيها، وهذا الموقف يقتضي صراحة ووضوحا وإخلاصا وصدقا واستعدادا من المفكّر والأديب والشاعر، لأن يحافظ على التزامه دائما ويتحمّل كامل التبعة التي تترتّب على هذا الالتزام. نرى آثار هذه الظاهرة، وهذا الموقف من الأدباء والمفكرين والشعراء واضح المعالم عند العرب منذ العصر الجاهلي إلى الإسلامي فالعباسي إلى العصر الحديث، إلا أن السؤال المطروح هنا هو: هل اتخذ الالتزام مفهوما واحدا عبر العصور العربية، أم أن ثقافة العصر ساهمت في تبلور وتحديد هذا المصطلح وتطوره عبر العصور في الثقافة العربية؟

سنتتبع في هذا المقال مفهوم الالتزام الأدبي وتحولاته في الثقافة العربية وفقا للنظريات والمفاهيم السائدة.

والالتزام لغة:

لزم، يلزم، والفاعل لازم، والمفعول به ملزوم، نقول: لزم الشيء يلزمه لزما ولزوما ولازمه ملازمة، ولزاما، والتزامة والتزم الشيء، وألزمه إياه، فالتزمه، ونقول أيضا: رجل لُزَمة أو لُزْمة، أي يلزم الشيء فلا يفارقه، واللزام: الملازمة للشيء والدوام عليه، والالتزام هو الاعتناق[2].

وورد في القاموس المحيط للفيروز أبادي: لزم الشيء ثبت ودام، لزم بيته: لم يفارقه، لزم بالشيء: تعلق به ولم يفارقه، التزمه: اعتنقه، التزم الشيء: لزمه من غير أن يفارقه، التزم العمل والمال: أوجبه على نفسه[3]. فالملتزم إذن هو المتعهد بأداء شيء ما لصالح طرف ما.

يقول الله تعالى في الآية 26 من سورة الفتح ﴿**فَأَنْزَلَ اللهُ سَكِينَتَهُ عَلَى رَسُولِهَ وَعَلَى الْمُؤْمِنِينَ وَأَلْزَمَهُمْ كَلِمَةَ التَّقْوَى وَكَانُوا أَحَقَّ بِهَا وَأَهْلَهَا وَكَانَ اللهُ بِكُلّ شَيْءٍ عليمًا**﴾

أما اصطلاحا:

فيعرفه جبور عبد النور بقوله: حزم الأمر على الوقوف بجانب قضية سياسية أو اجتماعية أو فنية، والانتقال من التأييد الداخلي إلى التغيير خارجيا عن هذا الموقف بكل ما ينتجه الأديب أو الفنان من آثار، وتكون هذه الآثار محصَّلا لمعاناة صاحبها ولإحساسه العميق بواجب الكفاح، وبمشاركته الفعلية في تحقيق الغاية من الالتزام."[4]

ويعرفه مجدي وهبة بقوله: "هو اعتبار الكاتب فنه وسيلة لخدمة فكرة معينة عن الإنسان، لا لمجرد تسلية غرضها الوحيد المتعة والجمال."[5]

ويذكر لنا التاريخ الأدبي أن علاقة الفنان بمجتمعه كانت علاقة وطيدة، وتأثير المجتمع على الفنان تبدو ممثلة في فنه مهما تكن نوعية هذا الفن. " فالقول بانعزالية الفن بمعناها المطلق من الممكن استبعادها تماما، فالفنان ملتصق بأمته في كل القيم الفنية من حيث الشكل، أو الصياغة، أو المضمون، أو المعايير الاجتماعية أو الخلقية، وسواها."[6]

فلقد عد الإغريق الفنان نبي قومه، وطفلهم في الوقت نفسه، المعبر عن عقيدتهم، فيه تتبلور كل تصوراتهم الأولية، البسيطة والساذجة.[7]

أما عرب الجاهلية: فكان الشاعر عندهم لسان حال القبيلة، وقد كان الشعر عند الجاهليين خدمة للمجتمع المتمثل في القبيلة ولهذه الوظيفة الاجتماعية كان العرب يفرحون عندما يولد بينهم شاعر، "وفي الغالب أن هذا التكريم لم يأت نتيجة القيمة النفعية المباشرة للظاهرة التي كان يقدمها الشاعر لقومه والمتمثلة في القصائد الشعرية التي يقولها في مدح قبيلته أو هجاء أعدائها"[8] وإنما جاء كاعتراف بالقدرات الفنية والبلاغية التي يتميز بها الشاعر "فهو من ناحية يقدم لهذا المجتمع صورة تنتزع عناصرها من حياته اليومية وهي صورة فنية دالة على أن الشاعر وعى دقائق هذه الحياة، ودالة كذلك على أنه ذو قدرة على التشكيل الجمالي وهو من ناحية أخرى يضيء للمجتمع الطريق السوي للمستقبل؛ وذلك حين يكبح جماح نزواته، أو يستثير حميته."[9]

وهكذا فإن مهمة الشاعر بالأساس تتلخص في تمجيد هذه القبيلة، سواء أكانت ظالمة أو مظلومة، والحث على الظلم والعدوان والإغارة والحروب، بحسب ما خططت له هذه القبيلة وبحسب طبيعة حياتها، فإذا قلنا إن الشعر كان يخدم غاية اجتماعية في الجاهلية، كان لابد من الإشارة إلى أنه ليس بالضرورة أن تكون الغاية أخلاقية، إذ كان المبدأ القبلي الذي يشب عليه الشاعر في تلك المرحلة هو "أنصر أخاك ظالما أو مظلوما"، وكانت هذه هي اللغة السائدة في الشعر العربي القديم.

وهكذا فإن فكرة الالتزام عند العرب نشأت منذ الجاهلية حيث تجلت في جميع مظاهر وسمات الأدب الجاهلي، فالقبائل العربية كانت تؤمن بقيم ومعايير أخلاقية كان لزاما على الشاعر العربي التقيد بها في شعره ولا يهمل تلك الروح فيما يقول وينشد.

ولقد حاور الشاعر الجاهلي قديما ثقافته وجسد هذه المحاورة في شعره إما بالرفض كما فعل الشعراء الصعاليك الذين هجروا قبائلهم للقيود التي كانت تفرضها عليهم، إلى درجة أن الشاعر أصبح تابعا لما تمليه عليه القبيلة من قوانين وقيم، فالشاعر ابن القبيلة واللسان المعبر عنها وهي بالتالي تفرض سلطتها عليه، السلطة التي رفضها هؤلاء واختاروا بدلها حياة الصعلكة التي تساوي عندهم التحرر من أي قيد والتزام. لقد وقف هؤلاء ضد الخطابات التي تمليها عليهم القبيلة موقف الرفض، وحددوا بالتالي موقفهم منها وموقعهم من تلك الخطابات، فالصعلكة تحمل بداخلها بذور الرفض للسلطة والالتزام بقوانينها، التي فرضت على الشعراء واقعا ثقافيا واجتماعيا وفكريا معينا يجب أن يتقيد به الشاعر ويعبر عنه بإعلاء شأنها.

على عكس فريق آخر من الأدباء والشعراء الذين وقفوا من القبيلة (السلطة) موقف الملتزم والمدافع عن أفكار وقوانين وقيم الجماعة فيها، يستندون غالبا في الأفكار التي يطرحونها والمواقف التي يتخذونها على مرجعيتها وعلى

الخطابات التي تعيها الذاكرة الجماعية فكانوا بذلك محاورين لثقافتهم ولمجتمعهم وبالتالي لم يتميز إنتاجهم بالمحايدة إلى درجة قول دريد بن الصمّة :

وَهل أَنَا إلاَّ منْ غُزَيَّة اِنْ غَوَتْ   غَوَيْتُ واِنْ تَرشُدْ غُزَيَّة ـ أَرْشُدِ

فهذا النوع من الحوار والالتزام الأدبي يلتقي مع كلام الآخر (القبيلة) ويدعمه، بينما النوع الأول حوار يميل إلى الجدالية والتنافر من كل ما يمثل مختلف مظاهر الوعي الاجتماعي للقبيلة، رافضا لها ناقما عليها يصبو إلى وعي آخر ما زال لم يوجد بعد؛ إذن فهناك ما يسمى بالتناغم والتنافر في حواريات العصر الجاهلي وفي مبدأ الالتزام الذي يختلف مفهومه باختلاف موقف الشاعر.

ولطالما اكتظ سوق عكاظ بخيرة الشعراء لإلقاء قصائدهم سواء أكانت مديحا أو هجاء، أو لتبيان موقف أو رأي أو قضية ما.

أما بعد مجيء الإسلام:

فقد لعب الشعر والأدب الملتزم دورا مهما في التوعية واستنهاض الأمة؛ حيث صارت القيم الجديدة ملزمة للشعراء والعلماء "ففتح الإسلام أمام الشاعر الجاهلي مجالا روحيا واسعا لم يشعر به من قبل، وما صمته في تلك الفترة إلا دليل واضح على انبهاره بتلك الثورة الروحية الجديدة التي كانت تشكل للشاعر العالم الخصب الذي أثرى وجدانه بجمال أرقى، جمال يتمثل في عظمة الكون العريض الذي صوره القرآن الكريم."[10]

لقد أحدث الإسلام بتعاليمه وقيمه الجديدة انقلابا كبيرا في النواحي السياسية والاجتماعية والاقتصادية والخلقية والإنسانية عامة، كان لها أثرها الواضح في الحياة الأدبية "فظهرت بوادر التزام الشاعر الإسلامي عندما أدرك النبي صلى الله عليه وسلم أهمية الشعر وخطورته فأوعز إلى عدد من الشعراء بأن يردوا على هجاء المشركين الذين أرادوا الحط من مكانة الدين الإسلامي، وكان من بين الذين وقفوا يتغنون بتعاليم العقيدة الإسلامية وأهدافها الإنسانية ويعظمون رسول الله صلى الله عليه وسلم حسان بن ثابت، وكعب بن زهير، وعبد الله بن رواحة..."[11]

ولم تكن أهداف الشعراء واحدة في كل عصر من العصور الإسلامية، فقد كانت في القرن الأول الهجري تختلف عنها في القرن الرابع الهجري، كما أن التطور شمل هذه الأهداف في القرون التالية. والحقيقة أن الهدف من الشعر كان ينبع من المذاهب الدينية، والعقلية والمشارب التي نهل منها الشعراء، فأشعارهم تنعكس عليها دائما صور مذاهبهم ومشاربهم، خاصة مع بداية العصر الأموي أين كثر تطاحن الأحزاب السياسية وصراعها، فالتف الشعراء حول مراكز السلطة لتدعيم سلطانها والحط من شأن أعدائها ومنافسيها، فانحرفت بذلك رسالتهم الاجتماعية عن موقفها الإنساني.

لقد صاغ الإسلام الأمة العربية صياغة جديدة وقدم لها خطابا لغويا حاور في مجمله الخطاب الذي كان سائدا بأمر من الله عز وجل ﴿**وجادلهم بالتي هي أحسن**﴾، وظل هذا الجدال قائما مدة طويلة إلى أن استطاع الخطاب الجديد أن يغير الكثير من مفاهيم هذه الأمة وطبائعها، ومثلها وقيمها وعاداتها وتطلعاتها، تفاعل لغوي استطاع أن يفرض نفسه ويحدث تغييرا جذريا في قاعدة وأساس المجتمع.

لقد حاورت الثقافة الإسلامية غيرها من الثقافات وبرز ما يسمى الاختلاف اللغوي مع اختلاف الأصوات والأيديولوجيات، وقد سار الأدب الموجه لأفراد المجتمع كبارا وصغارا في اتجاه النظرة الإسلامية الخالصة التي كانت ترى تجريد الشعر والنصوص الأدبية من موضوعاته التي تؤثر في المجتمع تأثيرا يبعده عن روح التدين، فها هو عمر بن الخطاب يبعث إلى ساكني الأمصار كتابا يحدد فيه منهج التعليم العملي والثقافي لأطفال المسلمين فيقول: "أما بعد، فعلموا أولادكم السباحة، والفروسية، ورووهم ما سار من المثل وحسن من الشعر."[12] لكن ومع مرور الأيام وانشغال المسلمين بالسلطة والخلافة وملذات الدنيا التي أبهرتهم، نلاحظ أنه لا الشعر ولا النثر نفسه ولا النقاد تقيدوا بمثل هذا، ومن تم نشهد في العصر الأموي، صراعا عنيفا بين اتجاه الزهاد وبين اتجاه الشعراء والنقاد، الاتجاه الأول: يريد أن يقصر الشعر على الحكمة والأمور التعليمية التي تستفيد منها الأجيال، والاتجاه الثاني يحيون به طبيعة الحياة الجاهلية (العصبية) التي يرون في مأثورها الأدبي أسمى ما يطمحون إليه، هذا إضافة إلى اتجاه السلطة التي التزمت الصمت واتخذت لنفسها لغة أخرى تختلف عن هذه وتلك، هي اللغة المتعالية المتجسدة في الثقافة العالمة، ثقافة الأشراف والنبلاء هذه الثقافة التي حرص هؤلاء على تقديمها لأبنائهم وأرادوا أن يتأدبوا بها فانتقوا لهم أحسن المؤدبين والمعلمين، فعتبة بن أبي سفيان والي مصر، من أجل إصلاح أولاده وتعليمهم يوصي مؤدب ولده فيقول: "ليكن إصلاحك بنيَّ إصلاحك نفسك، فإن عيوبهم معقودة بعيبك، فالحسن عندهم ما استحسنت، والقبيح عندهم ما استقبحت، وعلمهم سير الحكماء وأخلاق الأدباء..."[13] وقد استمر هذا الاتجاه إلى أواخر العصر العباسي.

وهكذا كان لكل اتجاه معجمه الخاص وألفاظه الخاصة التي تميزه عن غيره؛ الأمر الذي يؤدي بدوره إلى اختلاف التفكير والرؤى والمذاهب والأيديولوجيات والمواقف.

أما مرحلة امتزاج الحضارة العربية بالشعوب والحضارات الأخرى، وتبدأ من ظهور العباسيين حتى ظهور الأتراك السلاجقة في القرن الحادي عشر ميلادي، وتدخل في هذا الطور حضارة الأندلس منذ القرن الثامن الميلادي.

لقد شهدت الحياة العباسية والأدبية خاصة تحولات نتيجة لعدة عوامل منها:

- عامل الاختلاط والتزاوج.

- رغبة العرب وقبولهم للحضارة الجديدة وأساليبها ومظاهرها المختلفة.

- الدين الإسلامي ونبذه لكل النعرات وأشكال العرقية.

- ظاهرة امتزاج الحضارات المختلفة وما تركته من أثر قوي في تغيير مجاري الحياة الاجتماعية، وبناء الإنسان الجديد في الدولة الجديدة عقليا وفكريا وأدبيا وحضاريا.

- ظاهرة الفساد الاجتماعي والاقتصادي والسياسي الذي دبّ في أركان الدولة العباسية.

ومن بين الأحداث التي كانت تشغل بال الخاصة والعامة آنذاك الخصومات السياسية والتناحر الدموي بين العباسيين وأبناء عمومتهم العلويين على الخلافة، وقد كان لكل منهما حججه إضافة إلى تلك الثورات والمذاهب المختلفة التي عمت أرجاء الدولة، كثورة الخوارج، حركة الزنادقة الهادفة إلى المساس بكيان الدولة العباسية

والإساءة إلى الدين الإسلامي الحنيف.[14] وكان الأدب والأدباء في كل ذلك المعبر الوحيد والعاكس لتلك الحياة وذلك التناحر.

وهكذا كانت الحياة السياسية في العصر العباسي الأول من العوامل التي تركت أثرا في الحياة العامة للمجتمع العباسي الذي تفاعل شعراؤه وأدباؤه مع الأحداث السياسية والأوضاع الجديدة التي نتج عنها ظهور اتجاهات ورغبات جديدة ميزت هذا العصر بمميزات خاصة.[15]

وقد كان لهذا كله أثر بالغ في توجيه حياة الناس في معيشتهم وأذواقهم ومعتقداتهم وغيرها من المجالات الأخرى التي تدخل في صلب الحياة الاجتماعية والأدبية في العصر العباسي، وهكذا كانت الحياة العباسية بين طرفي نقيض، إذ هناك الغنى الفاحش والفقر المدقع، وصراع دائم بينهما، كما كان هناك صراع بين اتجاه الزهاد وبين الاتجاه الماجن، حيث بلغ عند البعض درجة الزهد في الدنيا والتقليل منها، وكان بالمقابل عند البعض الآخر اللهو والإقبال على الدنيا إلى درجة التفسخ والمجون.

وبرغم العوامل والأسباب المختلفة التي أدت إلى ظهور الفرق والمذاهب والأحزاب وتنوع الآراء والأفكار والمواقف فيما بينها؛ إلا أن المجتمع العربي الإسلامي ظل متماسكا، حيث رأت هذه الأحزاب أن ما يكسبهم الشعور بكونهم جماعة أو طائفة اجتماعية هو تبادل الاتصال اللغوي؛ لأنه الاستراتيجية المثلى للتعبير عن طريقتهم الخاصة في فهمهم وتعلمهم وتأديبهم للصبيان والناشئة. كما كانت للقصر والسلطة رؤيته الخاصة.

وهكذا تنوعت الرؤى والطرق التي التزم بها الأدباء والشعراء خاصة، وهذا بتنوع الأحزاب والمذاهب والاتجاهات، إلا أن الشيء الذي يجب تسجيله هنا أنه اختلاف ليس من أجل "خالف تعرف" ولكنه تنوع في إطار التكامل فكان الإنسان العربي يخرج وهو مشبع بمختلف الآراء والثقافات والمذاهب، يملك الثقافة التي تمكنه من الاختيار وإبداء الرأي والموقف الخاص به.

ولقد كان التشبع بالشعور الجماعي من أبرز الأسباب التي أدت إلى نشوء لغات شعرية ملتزمة متعددة منها: اللغة الصوفية، لغة المعتزلة، لغة الفرق الكلامية ... إلخ، في ضوء مظاهرها الثلاثة الأساسية وهي: المعجم، الشفرة، التجسيد الخطابي.

فإذا كانت سوسيولوجيا النص تعرّف الإيديولوجيا كتجسيد خطابي لمصالح جماعة معينة، فإن المعجم والشفرات هي التي تكون التجسد الخطابي الذي عبرت عنه المذاهب والأحزاب والمتصوفة.

وبهذا نشأت في المجتمع لغتان أساسيتان تنضوي تحتهما لغات فرعية أخرى هما:

- الثقافة العالمة:

التي يمثلها القصر والسلطة فلهؤلاء شعراؤهم وأدباءهم الذين التزموا نهجهم وطرقهم الخاصة في التعبير عن الحياة والسياسة.

- الثقافة الشعبية:

وهي الثقافة والآداب الشفوية ذات اللغة الشعبية التي كانت تشيع على لسان العامة وعبرت عن الواقع المعيشي لعامة الناس فوقف منها القصر موقفا حادا ليس لأنها ضعيفة أو رديئة أو تنعدم فيها القيم الجمالية والفنية؛ بل لأنها صدرت عن العامة، فلما كانت السلطة عاجزة عن تطويع قوة الاتصال اللغوي مع أدب العامة، وقفت ضده واتهمته اتهامات شنيعة، فأصبحت بالتالي الآداب العامية بوحداتها المعجمية والتركيبية والدلالية مراهنات لصراعات اجتماعية، صراع من أجل كلمة ضد كلمة، وما وقوف السلطة ضد هذا النوع من الأدب إلا لأنه فضح لكثير من خبايا القصر، وما ألف ليلة وليلة إلا دليل على ذلك، وبالتالي فهي تجسد صراع المواقف والرؤى والسلوكيات وأساليب العيش.

لقد مورس التفاعل اللغوي داخل المجتمع العربي منذ القدم، وحتى الآن خاصة منذ العصور العباسية وحتى عصر النهضة، ومن خلاله تبلورت الوظيفة الجوهرية للأدب وهي التأثير في سلوك الآخرين، ولما كانت الأحزاب السياسية المختلفة تشكل فئات اجتماعية، لم يكن بوسعهم الفصل بين فكرهم وسلوكهم لأن "تنسيق العلاقة بين الفكر والسلوك شيء حازم لدى الفئة الاجتماعية [16]؛ الأمر الذي يسمح للسمات الشخصية والفردية بأن تطفو على الخطاب مما يحول دون ظهور خصوصية فنية متميزة. مثلما هو الشأن عند الحلاَّج مثلا، لأنه كلما كثرت السمات الفردية وتضخمت بهتت جودة العمل الأدبي."[17]

إن النظر إلى الثقافة العالمة ينبغي أن يكون من حيث جودة النصوص الأدبية التي كانت منتشرة في تلك الفترة والخطابات التي كانت متداولة، وجودة النصوص بدورها ينظر إليها من حيث النشاط الأيديولوجي الذي اتخذته لغة كل فئة أو جماعة والتي وقفت ضد الكلية المتجانسة.

والواقع أن الشعراء والأدباء الذين التزموا بقضايا عامة الناس وعبروا عن قضاياهم وانشغالاتهم وآمالهم وآمالهم اختلفت لغتهم وطريقتهم في التعبير عن لغة أصحاب الثقافة العالمة والجماعات الأخرى، وخلف هذا الخطاب تكمن مصالح فردية وقيم اجتماعية تنبعث من الاستيعاب التناصي لمختلف الخطابات كقصص الأنبياء، والحكاية الشعبية والحلم والخرافة، لما لهذه الخطابات من خدمات وأدوار إيجابية على المستوى النفسي والاجتماعي. وهنا يصبح التناص كما يقول –بيير زيما- مقولة اجتماعية "لأن سوسيولوجيا النص تتجه إلى عملية التناص التي تربط بين شروط الإنتاج والنص نفسه، وبين شروط التلقي والقراءة وتسعى إلى فهم النص الأدبي والنصوص الشارحة لدى القراء لبنى خطابية تدخل في حوار مجسدة مواقف ومصالح جماعية معينة."[18]

وهذا يعني أن القضايا الاجتماعية والاقتصادية تقدم في النص الأدبي على شكل قضايا لسانية تتجسد من خلال طابعه التناصي، ونتيجة لهذا التنوع لم تكن أهداف وأغراض الأدب والشعر بشكل خاص واحدة في كل عصر من العصور الإسلامية عامة والعصر العباسي منه خاصة، والحقيقة أن الهدف يتنوع ويختلف باختلاف المذاهب الدينية والعقلية والمشارب التي ينهل منها الشعراء والأدباء في تلك الفترة فآراؤهم وأهدافهم وطرقهم في التعبير تنعكس عليها دائما صور مذاهبهم ومشاربهم.

وهكذا جاءت إبداعات الشعراء في هذه الفترة متأثرة بفكرهم ومذهبهم المتأثر بدوره بظروف بيئتهم الاجتماعية والثقافية والسياسية بكل ما فيها من عوامل دفعته لأن يتشكل على هذه الصورة دون غيرها، ونتيجة للصراعات السياسية والمذهبية سرعان ما جمعت الحياة الأدبية بين الصبغتين العلمية والمذهبية، حيث أراد كل مذهب أن

يواجه خصومه من السبيل الذي سلكه، وليفسد كل على الآخر خططه فجعلوا الشعر والتربية أحد أسلحتهم لمحاربة واقتلاع آثار الآخرين، فالفاطميون والبويهيون مثلوا المذهب الشيعي والزنكيون والأيوبيون والسلاجقة مثلوا المذهب السني، ولقد أدرك الجميع أن القوة والعنف لا تجدي نفعا فاستخدموا "الشعر والأدب"و"التربية" بديلا "للقوة" المسلحة والسجن والقتل والتعذيب وغير ذلك، ورأوا أن الفكرة لا تحارب إلا بالفكرة، والرأي لا يجابه إلا بالرأي والحجة لا تقرع إلا بالحجة.

في عصر النهضة العربية، استطاعت فكرة الالتزام أن تفرض نفسها بمنتهى القوة على الساحة الثقافية العربية ابتداء من أواسط الخمسينات وبلغ مفهوم الالتزام أوج نشاطه في ظل الفلسفة الماركسية والفلسفة الوجودية وبحكم تأثر العرب بالغرب اشتدت المعارك الأدبية في الوطن العربي وكثرت التفسيرات والشروح بتسليط الضوء على جوانب مهمة لهذه الظاهرة، وبفضل مجلة الآداب البيروتية بلغت ظاهرة الالتزام أوج نشاطها قبل أن يكون المنبع الرئيسي لهذه الظاهرة كتاب سارتر "ماالأدب" قد أخذ طريقه إلى النشر بالعربية، وهكذا فقد حل جدل الحرية والالتزام محل جدل الزنديق والمؤمن في التراث القديم، وجدل الرجعي والتقدمي في السجال الحضاري والاجتماعي، وجدل القومي والماركسي في المجال السياسي وشهدت الخمسينات والستينات احتفاء خاصا بهذا المفهوم وجدلا واسعا دون العودة إلى منابعه الأصلية، أو أصوله الفلسفية والثقافية العميقة وكانت مجلة الآداب ممثلة بسهيل إدريس تفهمه كنظير حقيقي للفكرة الجدانوفية [19] في الأدبيات الماركسية المبسطة أكثر من فهمها السارتري الخاص.

والجدير بالذكر أن موجة الالتزام الوجودية طغت على الأدب العربي في الخمسينات وأوائل الستينات من القرن العشرين، وحاول كثير من الكتاب العرب صياغة إنتاجهم القصصي على النمط الوجودي، وترجمت معظم المؤلفات الوجودية، ونشرت في الصحافة الأدبية العربية عشرات المقالات حول الوجودية وفكرها وأدبها، وكان للأدب العربي في سورية نصيب من محاولة الاستفادة من التجربة الوجودية، وتمثل ذلك بوجه خاص في الإقدام على المزاوجة القومية الوجودية أي في إضفاء الالتزام الوجودي على الالتزام القومي، وإنطاق الأبطال القوميين في الأدب القصصي بالمقولات الوجودية وذلك في محاولة للتأكيد أن الالتزام القومي يجب أن يكون نابعاً من صميم القناعة الخاصة للفرد الواعي.

كما أن الأدب العربي المعاصر رفد مفهوم الالتزام «الطوعي» بتأثير من تجارب الأدب القومي والوطني والاجتماعي، وأدب المناسبات العامة، مع ما يشوب هذا الأدب من عاطفية مسرفة وتعلق آني بالمناسبة، ويمكن القول إن أفضل مثل قُدم في هذا الباب هو أدب المقاومة الفلسطينية الذي نجح جزء كبير منه، في توفير الموقف الملتزم ذاتياً، والإبداع الجمالي ولو نسبياً، والأفق الإنساني الرحب. [20]

وهكذا فبعد التزام الأدباء بقضايا التحرر الوطني، تحولوا بعد الاستقلال إلى التعبير عن أزمة البحث عن الذات التي يعيش فيها المجتمع العربي. حيث عانت المجتمعات العربية من ويلات الاستعمار الغربي مدة طويلة حتى وسمتها وطبعتها بطباعه وأفكاره وثقافته وأيدلوجياته، إلى أن تمكنت من الخروج بفضل كفاح شعوبها من هذه الضائقة الاستعمارية متذبذبة بين عدة تيارات وأيديولوجيات بحسب نوعية الاستعمار الذي سيطر على كل بلد من البلاد العربية، غير أن الدول الحديثة المستقلة أخذت تتعثر في مسيرتها بعد خطوتها الأولى الناجحة، فالاستقلال

السياسي لم يتبعه كما كان منتظرا تحقيق الديمقراطية والعدالة الاجتماعية، بل اتسمت نظم الحكم في معظم الدول حديثة الاستقلال بالديكتاتورية والطبقية والاستغلال وعدم الاستقرار، وكلها عوامل تعوق جهود النمو والتنمية، وتكاد الدول المتخلفة جميعا تتميز بالفساد السياسي الذي يتمثل في عدم توافر الاستقرار السياسي نتيجة لكثرة الانقلابات وتغيير الحكومات ووجود حكومات استغلالية أو إقطاعية أو حكومة قوامها حزب أو أحزاب تمثل مصالح الطبقات الحاكمة الغنية، وتصارع الأحزاب السياسية التي لا تعبر عن مصالح الطبقات العاملة، وضعف الوعي السياسي بين أفراد الشعب وافتقاد التربية السياسية وغفلة الشعب عن حقوقه ومصالحه، واستسلامه لاستغلال الطبقات الحاكمة نتيجة للقهر الاجتماعي والاقتصادي والسياسي الذي يمارس عليه، كما يرتبط بذلك ظهور ما يسمى "بالصفوة السياسية" وهم رجال الحكم الذين يعتبرون أنفسهم مميزين عن بقية طبقات الشعب.

لقد تفاعلت عدة تيارات وإيديولوجيات داخل المجتمع العربي بعد الاستقلال، شكلت وحددت معالم واتجاهات ومواقف الأدباء الذين من خلالهم تبلورت الوظيفة الجوهرية للأدب خاصة والكلام بشكل عام، وهي التأثير في سلوك الآخرين وإقناعهم بما يلتزم به الأديب، عبر خطابات متعددة اللهجة فمن اشتراكية إلى ليبرالية إلى رأسمالية إلى دينية وغيرها.

وقد قرن مفهوم الالتزام في بداياته بالقومية العربية بحثا عن أفق مغاير لما كان سائدا آنذاك، إضافة إلى أن مفهوم القومية آنذاك يحيل على مشاريع التحرر والانعتاق من نير الاستعمار، وتركيز الهوية، وتشييد مستقبل زاهر، وكان معظم الشعراء والكتاب الذين نشروا في مجلة الآداب البيروتية التي حرصت على تطوير الأدب من خلال ترجمة العديد من الكتب الأجنبية، كانوا يصدرون عن رؤية تزاوج بين الحرية والقومية، بين الالتزام والبوح الذاتي؛ لذلك سرعان ما اتخذ مفهوم الالتزام دلالة اختزالية شعارية تطبق من منظورات إيديولوجية بين المبدعين والنقاد المتصارعين داخل الحقل الثقافي لاكتساب المشروعية والظفر بشارة الطلائعية الثورية.

وهكذا نرى أن مفهوم الالتزام في الثقافة العربية مر بعدة تحولات وتطورات بحسب السياسات والأيديولوجيات والحياة الاجتماعية؛ حيث أنه في "كل فترة تاريخية من الحياة الأيديولوجية واللفظية، يمتلك كل جيل، داخل كل واحدة من فئات المجتمع، لغته، فضلا عن ذلك باختصار فإن كل عهد له "لهجته" ومعجم مفرداته، ونسقه في التنبير الخاص، وهي بدورها تتباين حسب الطبقة الاجتماعية والمؤسسة المدرسية وحسب عوامل أخرى في التنضيد".[21]

الهوامش:

1. أحمد أبو حاقة، الالتزام في الشعر العربي، دار العلم للملايين، بيروت 1979، ص14.
2. ابن منظور، لسان العرب، ج12، ط5، دار صادر، بيروت، 1956، ص541،542.
3. الفيروز أبادي، القاموس المحيط، ج4، باب الميم، ط4، دار المأمون، 1938، ص175.
4. جبور عبد النور، المعجم الأدبي، ط2، دار العلم للملايين، بيروت 1984،ص31.
5. مجدي وهبة، معجم مصطلحات الأدب، ط1، مطبعة دار القلم، بيروت، 1974، ص79.
6. محمود الربيعي، مقالات نقدية، مكتبة الشباب، القاهرة، دت، ص74.

7. راجع عز الدين إسماعيل، الشعر العربي المعاصر، دار الفكر العربي، ط3، القاهرة، 1978، ص380.

8. أحمد طالب، الالتزام في القصة القصيرة الجزائرية المعاصرة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1989ص 9.

9. محمود الربيعي، مرجع سابق، ص84.

10.أحمد طالب ، مرجع سابق،ص10.

11.المرجع نفسه ص 10.

12.الجاحظ، البيان والتبيين، مكتبة الخانجي، القاهرة، ج2، سنة 1950، ص 92.

13.ابن قتيبة، عيون الأخبار، ج2،القاهرة، 1963، ص 166.

14.مصطفى بيطام، مظاهر المجتمع وملامح التجديد من خلال الشعر في العصر العباسي الأول (132ه-232ه)، ديولن المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995، ص 20.

15.المرجع نفسه، ص 20.

16.محمد نديم خفشة، تأصيل النص، المنهج البنوي لدى لوسيان غولدمان، مركز الانماء الحضاري للترجمة والنشر،

حلب، ط1، 1997، ص 43.

17.علي الكردي، الرؤية الاجتماعية في النقد الفرنسي المعاصر، مجلة عالم الفكر، مجلد 15، ع4، 1985، ص 112.

18.بيير زيما، النقد الاجتماعي، نحو علم اجتماع للنص الأدبي، ترجمة عايدة لطفي، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 1991، ص 299.

19.مصطلح يطلق على الرقابة، وهي نهج سياسي إديولوجي اشتراكي متشدد وضع ضوابط ومعايير للكتاب والفنانين والعلماء في المدة مابين 1934-1953 ، وهي التعبير الصارم والجامد للعمل الإبداعي من خلال هيمنة المضمون على الشكل، وخلق أبطال إيجابيين من أوساط العمال وعد العمل أسمى معيار، والتركيز على آفاق الثورة الاشتراكية في العالم.

20.حسام الخطيب ، الإنترنيت.

21.ميخائيل باختين، المرجع السابق، ص 53.

المراجع:

1. ابن قتيبة، عيون الأخبار، ج2،القاهرة، 1963.
2. ابن منظور، لسان العرب، ج12، ط5، دار صادر، بيروت، 1956.

3. أحمد أبو حاقة، الالتزام في الشعر العربي، دار العلم للملايين، بيروت 1979.

4. أحمد طالب، الالتزام في القصة القصيرة الجزائرية المعاصرة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1989.

5. بيير زيما، النقد الاجتماعي، نحو علم اجتماع للنص الأدبي، ترجمة عايدة لطفي، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 1991.

6. الجاحظ، البيان والتبيين، مكتبة الخانجي، القاهرة، ج2، سنة 1950.

7. جبور عبد النور، المعجم الأدبي، ط2، دار العلم للملايين، بيروت 1984.

8. حسام الخطيب ، الأنترنيت.

9. عز الدين إسماعيل، الشعر العربي المعاصر، دار الفكر العربي، ط3، القاهرة، 1978.

10. علي الكردي، الرؤية الاجتماعية في النقد الفرنسي المعاصر، مجلة عالم الفكر، مجلد 15، ع4، 1985.

11. الفيروز أبادي، القاموس المحيط، ج4، باب الميم، ط4، دار المأمون، 1938.

12. مجدي وهبة، معجم مصطلحات الأدب، ط1، مطبعة دار القلم، بيروت، 1974.

13. محمد نديم خفشة، تأصيل النص، المنهج البنوي لدى لوسيان غولدمان، مركز الانماء الحضاري للترجمة والنشر، حلب، ط1، 1997.

14. محمود الربيعي، مقالات نقدية، مكتبة الشباب، القاهرة، دت.

15. مصطفى بيطام، مظاهر المجتمع وملامح التجديد من خلال الشعر في العصر العباسي الأول (132هـ-232هـ)، ديولن المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995.

16. ميخائيل باختين، الخطاب الروائي ، ترجمة محمد برلدة ، دار الأمان للنشر والتوزيع ، الرباط 1987.

المسالك المعرفية للصورة البصرية

– مقاربة غشطالتية، معرفية –

د. بوداود حسين
قسم العلوم الاجتماعية
جامعة عمار ثليجي بالأغواط –الجزائر

الملخص

لقد قال أرسطو قديما بأنه من فقد حاسة فقد معرفة مما دل على أهمية الحواس في اكتساب المعرفة، فهي نوافذ نطل من خلالها على العالم الخارجي، وتعد حاسة البصر من أهم الحواس بعد حاسة السمع كما تؤكد ذلك العديد من الدراسات، فهي تساعد على نقل الانطباعات الحسية من العالم الخارجي إلى الجهاز العصبي عبر العصب البصري، ولقد ذهبت النظريات النفسية في تفسير ذلك مذاهب شتى.

ولما تستقر الصورة البصرية في الدماغ فإن العقل يعمل على تفسيرها بالاعتماد على قدرات العقل وتقوم الذاكرة بتخزينها، ويجهد العقل في نقل المشخص إلى مجرد من خلال مراحل التجريد الذي لا يتأتي بدوره، إلا بفضل السندات البصرية بحيث تتحول الانطباعات إلى صور ثم تتحول الصور إلى تصورات.

هذه المداخلة محاولة لتبيان و تفسير هذه الرحلة التعليمية فيما يتعلق بدور وأهمية الصورة البصرية في العملية التعليمية موضحة لأهم التقاطعات بين العديد من الحقول المعرفية ومتوسلة بأهم النظريات السيكولوجية في عملية تعلم الطفل.

Abstract

Aristotle has said that the loss of the sense is the loss of knowledge , which indicates the importance of the senses in the acquisition of knowledge. the most important sense after hearing is the eyesight, as many studies confirm, since it helps to transfer the sensory perceptions of the outside world to the nervous system through the optic nerve, as realized by many psychological theories.

When optical image stabilizes in the brain, the mind works to interprete it depending on its capacities and the memory works to store it.

In fact, the mind transfers the concrete to the abstract through stages of abstraction that can only be achieved thanks to the optical bonds that turn impressions into images and then turn images into concepts.

This work is an attempt to describe and interpret this educational trip regarding to the role and the importance of the optical image in the educational process and also to illustrate the most important intersections between the several knowledge fields through the most psychological theories in the learning process of the child.

تجرى العملية التعليمية في حجرة الدرس لتطبيق المنهاج الدراسي الذي يتكون من عناصر خمسة هي: الأهداف والمحتويات و الطرائق و الوسائل و التقويم. ونجاح العملية التعليمية إنما يتوقف على التفاعل بين أقطاب ثلاثة هي: المعلم والمتعلم والمادة الدراسية، مما يسمى بالمثلث الديداكتيكي.

وإذا كان المتعلم يشكل محور العملية التعليمية في المقاربات الحديثة فإن المعلم يعتبر محركها، من حيث هو القطب البيداغوجي الذي يمتلك ناصية عناصر المنهاج غير أن نجاحه مرهون باستيعابه لمضامين عناصر المنهاج وحسن اختيار كيفيات وآليات تطبيقه لهذه المضامين.

ومن هنا نجد أن لاختيار الوسائل التعليمية – موضوع بحثنا هذا – دورا فعالا في إنجاح العملية التعليمية . ولما يتعلق الأمر بطفل المرحلة الابتدائية فإن الأمر يكون أكثر أهمية بل وأكثر صعوبة ذلك لأن المهارات الأكاديمية الأساسية إنما تبنى خلال هذه المرحلة . وتعد الصورة البصرية من أهم الوسائل التعليمية في إيصال المعلومة للمتلقي الأمر الذي يجعلنا نطرح جملة من التساؤلات :

ما هي المراحل والمسالك التي تعبرها الصورة البصرية حتى تتحول إلى معارف ومعلومات؟ وما هي أفضل الكيفيات الميسرة لهذا الانتقال؟

وهذا يؤدي بنا للبحث في طبيعة الصورة المتواجدة في العالم الخارجي، وعن طبيعة حاسة العين و مكوناتها وعن آليات عملية الإبصار في حد ذاتها وكيفية انتقال الأثر من الصورة إلى العين، ثم انتقال هذا الأثر نفسه من العين إلى الجهاز العصبي ثم كيف يمكن فهم وتفسير هذا الأثر ودور القدرات العقلية في هذا الفهم وكيف تتحول الصورة إلى تصور؟ ويتعين علينا أن نبحث أيضا عن الطريقة الناجعة للاستفادة من التعلم بواسطة الصورة .

1-الحواس و المحسوسات :

لقد أولى العديد من الفلاسفة و علماء النفس الحواس أهمية بالغة في عملية التعلم، وتكتسي الحواس هذه الأهمية لأن المعرفة مكتسبة،وهذا ما يفهم من قوله تعالى : ﴿**والله أَخْرَجَكُمْ منْ بُطُون أُمهاتكُمْ لاَ تَعْلَمونَ شيئا وجعَلَ لَكُمْ السّمْعَ وَالأبصارَ و الأفئدَةَ لعلّكم تشكرون**﴾ **(سورة النحل الآية 78).**

ونفهم من هذا بأن الذي يولد مع الإنسان ليست المعرفة في حد ذاتها إنما هي أدواتها الحسية والعقلية التي تساعد على اكتساب المعرفة.

وفي هذا الصدد لقد أدرك أحد أعلام التربية الإسلامية وهو ابن قيم الجوزية**(691-751 هـ/1292-1350 م)** الحكمة الربانية من خلق الحواس ومطابقتها للمحسوسات في العالم الخارجي لما ذهب إلى أن الله جعل الحواس في الرأس كالمصابيح فوق المنارة لتتمكن من مطالعة الأشياء، و موضعها في الرأس أليق موضع لها ،وأجمله "فالرأس صومعة الحواس"**(ابن قيم الجوزية، ص 214)** ولقد كانت الحواس خمسا في مقابل المحسوسات الخمس ليلقى خمسا بخمس،كي لا يبقى شيء لا يناله بحاسة **(المرجع السابق والصفحة نفسها)**.فالعين تقابلها المرئيات و الأذن تقابلها المسموعات و الأنف تقابله المشمومات واللسان تقابله المذوقات واليد تقابلها الملموسات **(المرجع السابق، ص 264-265)**

قال أرسطو قديما: "من فقد حاسة فقد معرفة". وفي هذا الصدد نجد أنّ الصم والمكفوفين من ذوي الاحتياجات الخاصة يفتقدون إلى كثير من المعارف والمعلومات مما هو موجود عند الأسوياء، فالأصم يفتقد إلى المسموعات وهو محروم من العلم الذي يأتي عن طريق حاسة الأذن، والمكفوف يفتقد إلى المرئيات ومحروم من العلم الذي يأتي عن طريق حاسة العين.

المسالك المعرفية للصورة :

طبيعة الصورة وأنواعها:

يدل مصطلح صورة (Image وهي كلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية *imago*) على أحد الابتكارات التي توصل إليها الإنسان ليحصل بها على شكل متماثل لشيء معين عادة ما يكون جسمًا ماديًا أو أحد الأشخاص، كما أنه يشير إلى التعامل مع الأجسام ذات بعدين .

قد تكون الصور ذات بعدين، مثل الصورة الفوتوغرافية أو أحد عروض الشاشة، كما توجد أيضًا الصورة المجسمة ثلاثية الأبعاد ومن أمثلتها التماثيل .والصور يمكن التقاطها عن طريق بعض الوسائل البصرية مثل الكاميرات، والمرايا، والعدسات، والتلسكوبات، والميكروسكوبات، وغيرها من الوسائل الأخرى.

كما توجد أيضًا بعض الوسائل والظواهر الطبيعية التي تساعد في التقاط الصور مثل العين البشرية وظاهرة انعكاس الأشياء على أسطح المياه. ومن الممكن أيضًا أن يتسع إطار مصطلح *صورة* ليشمل أي شكل ذي بعدين مثل الخرائط والمخططات والرسوم البيانية الدائرية والرسومات التجريدية، ومن خلال هذا الإطار الأوسع لمصطلح الصورة، فإن الصور يمكن نقلها أيضًا يدويًا وذلك عن طريق الرسم والتلوين والنحت كما يمكن أن يتم نقلها آليًا عن طريق الطباعة أو تكنولوجيا الجرافيكس المستخدمة في الكمبيوتر. (**http://ar.wikipedia.org/wk/**)

طبيعة العين و مكوناتها:

أولا: الاعتبارات الأساسية في دراسة الظواهر البصرية :

إن كل الأبحاث الدقيقة التي تناولت البصر وكذلك فهمنا له تقتضي معرفة بناء العين من حيث هي جهاز لاستقبال الطاقة ولتحويلها إلى مظاهر فسيولوجية عصبية ملائمة لتوصيلها إلى الجهاز العصبي المركزي، وكذلك أصبحت معرفتنا للطريق البصري ضرورية أكثر من ذي قبل لفهم الظواهر البصرية وأبرز الحقائق الخاصة بالعين هي الآتية :

1- تحتوي العين على شبكة مكونة من نوعين من الخلايا الحسية: الخلايا المخروطية والخلايا العصوية وكل نوع منهما يتأثر بالطاقة المشعة وقادر على تحويلها إلى سلسلة من التنبيهات المتميزة التي من شانها أن تنشط بدورها الوحدة البنائية التي تلي وهي الخلية ذات القطبين .

2- هذه الخلايا المستقلة (العصوية و المخروطية) ليست متماثلة في مدى حساسيتها –وعلى ذلك تتأثر جميع الوظائف البصرية بنوع الخلايا التي تشترك فيها أو بمقدار اشتراك كل منهما .

3- هاتان المجموعتان من الخلايا الحسية مختلفتان من حيث توزيعهم خلال الشبكية من المركز إلى المحيط، فالجزء المركزي من الشبكية مكون فقط من خلايا مخروطية، في حين أن المنطقة التي تحيط بالمركز (حول الحفرة

المستديرة) مكونة من خلايا عصوية ومخروطية . وكلما اقتربنا من المنطقة المحيطية زاد العدد النسبي للخلايا العصوية ونقص العدد النسبي للخلايا المخروطية.

4- وتختلف الارتباطات العصبية لكل من الخلايا العصوية والمخروطية، فكل خلية مخروطية في الحفرة المستديرة مرتبطة بالوحدة التي تلها في الطريق البصري. وعلى العكس من ذلك فالألياف الخارجة من عدة خلايا عصوية تلتقي عند الوحدة العصبية التالية، والخلايا المخروطية خارج الحفرة المستديرة ليست لها ارتباطات خاصة بكل منها.

5- وفي المنطقة التي تتجمع عندها الألياف الموردة (الحسية)-والتي تكون العصب البصري- لتخرج من العين من المحتمل عدم وجود أي خلية حسية. وتعرف هذه المنطقة بالأسطوانة البصرية وتسمى المنطقة المقابلة لها في المجال البصري بالبقعة العمياء إذ أن هذه المنطقة تكون غير مرئية في ظروف معينة . **(ت.ج.أندروز،أشرف على ترجمته:يوسف مراد، 1983، ص 268 -269).**

ثانيا: الشروط الفسيولوجية لعملية الإحساس البصري:

إن الإحساس يقتضي توافر بعض الشروط الفيسيولوجية:

1-إن المؤثر يحدث في الحاسة تبدلا نسميه بالطابع أو الأثر. لا تزال حقيقة هذا الأثر مجهولة. إلا أن بعض العلماء يقولون أن التبدل الذي يحدث في حاسة البصر تبدل كيميائي ويمكن أن يقال أن هذا الحد يختلف باختلاف الأشخاص، ويختلف في الشخص نفسه باختلاف الظروف والأوقات.

2-ثم إن الإحساس يقتضي أن ينتقل هذا الأثر الواقع على الأطراف إلى المراكز العصبية. وقد اختلف العلماء في طبيعة هذا الانتقال. فهل هو حركات اهتزازية شبيهة بالتيار الكهربائي، أم هو تفاعل كيميائي ينتقل شيئا فشيئا من الأطراف إلى المراكز العصبية؟ إن بعض العلماء يميلون اليوم إلى قبول هذا الرأي الأخير، لأن سرعة التيار العصبي وهي 30 مترا في الثانية، بطيئة جدا إذا نسبت إلى سرعة التيار الكهربائي.

3-ثم إن الإحساس يقتضي أيضا أن تكون هناك مراكز تنتقل إليها الآثار العصبية وقد بين العلماء أن في المخ مراكز حسية معينة تنتهي إليها الآثار العصبية. ولا إحساس إلا إذا وصل التأثير إلى تلك المراكز، لأن المخ هو مركز المجموع العصبي فمن هذه المراكز مركز البصر، ومركز السمع، ومركز اللمس، ومركز الشم، وهي تقلب التبدل العصبي إلى إحساس. **(صليبا، ص 317-318)**

ثالثا: القوانين الفيزيائية للإحساس البصري:

لا يحدث المؤثر إحساسا إلا إذا بلغ درجة معينة من الشدة. فنحن لا نسمع صوت طيران الذبابة، ولا نرى ضوء الشمعة البعيدة، لأن لكل إحساس حدا أكبر، وحدا أصغر، ومثال ذلك أن أصغر مدرك لحاسة السمع هو 16 موجة في الثانية، وأكبر مدرك لحاسة البصر هو 760 تريليون موجة في الثانية، وهي الأمواج البنفسجية العالية. فالحواس لا تدرك إذن جميع المؤثرات بل تدرك منها ما هو محصور بين حدين. **(المرجع السابق، ص 329)**

رابعا: تركيب العين :

شكل العين كروي تقريبا.كل جزء فيها يعتبر تركيبا فسيولوجيا خاصا ذو وظائف خاصة فيما يتعلق بعمل العين الكلي.**(عمر محمد جبرين ، ص 60).**

وتتركب العين من الأجزاء التالية :

القرنية :

هي غشاء شفاف خال من شرايين الدم المغذية إلا أنها تتغذى من السائل شبه المائي المحصور في تجويف العين الأمامي .

العضلات الضابطة:

كل عين من عيني الإنسان محكومة بست عضلات تضبطها من الخارج في الوضع المناسب أثناء حركتها في محجرها .وهذه العضلات تمكن العين من تتبع الأجسام المتحركة و توجهها نحو الجسم المراد إبصاره .وتعمل عينا الإنسان معا ،فهما تتجهان أو تنحرفان أو تدوران دائما بنفس النمط. وإلى جانب هذه العضلات يوجد في العين ذاتها عضلات أخرى .فالحدقة أو القزحية ما هي إلا عضلة شبة دائرية تشكل في وسطها فتحة تعرف بالبؤبؤ ومنها يعبر الضوء الساقط على العين إلى العدسة التي تقبع خلف البؤبؤ تماما. ويتسع البؤبؤ أو يضيق حسب شدة الضوء الساقط على العين وكذلك حسب قرب الجسم المنظور أو بعده.

العدسة:

إن العدسة غير مهمة في تكوين الطيف على شبكية عين الإنسان ولكنها هامة جدا في عمليات التكيف البصري. فحينما ننظر إلى جسم قريب يزداد تحدب العدسة و بذلك تساعد القرنية على زيادة كسر الضوء و بالعكس. فحينما ننظر إلى جسم بعيد فإن شكل العدسة يتفلطح.

القزحية:

تتكون من عضلات دائرية وعضلات شعائية، وهي التي تعطي للعين لونها.

الشبكية:

هي الطبقة الداخلية للعين وتغطي ثلث كرة العين من الداخل. تحتوي على المستقبلات الضوئية و هي المسؤولة عن البصر.

-تفسير كيفية الإبصار :

من أجل ،أن تتكون صورة مرئية واضحة ،يتعين على العين أن تجمع الأشعة الضوئية في نقطة على الشبكية. ولكن الأشعة الضوئية المنعكسة من الأجسام او الصادرة عنها لا تتحرك بطبيعتها بعضها نحو بعض،وبدلا من ذلك تنتشر وتتحرك موازية تقريبا. ولذا تقوم الأجزاء المعنية بتركيز البؤرة أي القرنية و العدسة، فعندما تقع أشعة الضوء على القرنية والعدسة، تنكسر بزاوية معينة تتحدد عن طريق الاستدارة الثابتة للقرنية والاستدارة القابلة للتحرك للعدسة. **(الغريسي مجدي،2009،ص 15)**

بالبصر ندرك الأشكال والألوان. والألوان التي تدركها العين كثيرة، حتى لقد قال بعضهم أنها تبلغ مليون لون أو أكثر. وبالرغم من كثرة الألوان فإننا نرجعها إلى أجناس أصلية، ونفرق بينها بحسب نوعها، ودرجة إشباعها ووضوحها ثم إننا بالبصر ندرك الأشكال، ولذلك قيل أن حاسة البصر هندسية. وهي أكثر الحواس قيمة من الوجهة العقلية، لأنها تمتاز على غيرها بتفهم الأشكال والمسائل العلمية. ولم تتصف دراسة الصوت بالصفات العلمية، إلا عندما استطاع العلماء أن يرسموا أمواج الصوت على أسطوانة سوداء. هكذا صار في وسع العالم أن يرسم أشكال الظواهر ويقيس صورها، ويدرس خواصها. فالبصر إذن أحسن آلة للعلم، ولولاه لما تكاملت الهندسة.

إن إدراك النور يسبق إدراك الألوان، فالطفل يحس بالنور قبل أن يفرق بين الألوان. وكل إنسان مضطر إلى تقدير أبعاد الأجسام، ومسافاتها، ومعرفة مساواة الخطوط والزوايا، أو عدم مساواتها. ومن السهل تعويد العين إدراك الأشكال، والمسافات بممارسة بعض الألعاب التربوية. والرسم يقوي إدراك العين. **(صليبا، ص 327- 328)**

- الصورة و التصور:

لولا الصورة ما كان التصور، يقوم العقل بوظيفة التجريد، أي نزع الملابسات الحسية من أشكال و ألوان ويبقي على المعنى ليعطي لنا التصور.

-مراحل التجريد :

1-الإدراك الحسي:

ترى العين الصورة، فينطبع الأثر على الحاسة وذلك هو الإحساس، وكما تمر الصورة إلى الجهاز العصبي ويفسرها العقل نسمي ذلك بالإدراك الحسي، لأننا أدركنا الشيء في فردانيته العينية بشكله ولونه وحجمه .

2-إدراك التشابه:

ولمّا نرى نماذج أخرى من نفس الشيء بمختلف الأشكال والألوان والحجوم وتؤدي نفس الوظيفة أو لها نفس المعنى- كمجموعة الأقلام أو السيارات أو الأشجار- نكون قد أدركنا التشابه الذي قد يكون من الكثرة ما يصعب حصره.

3-التجريد:

لكن العقل يميل إلى إرجاع الكثرة والتعدد إلى الوحدة فينزع الملابسات الحسية عن الأشياء من أشكال وألوان و حجوم ويبق على المعنى المشترك كوظيفة الشيء مثلا فينشأ التصور على شاكلة الإنسان أو القلم أو الشجرة. إن التصور هو الفكرة التي تعبر تعبيرا عاما شاملا في كلمة مفردة، أو عبارة عن كيان عقلي تقابله مجموعة من الإحساسات و الإدراكات و الخبرات المكتسبة من قبل التجربة والحياة.**(محمد فتحي الشنيطي، 1970، ص45)**

4-التعميم:

وطالما أن الأشياء تتعدد في ماضيها وفي حاضرها، وفي مستقبلها أيضا، يميل العقل إلى تعميم المفهوم على كل الأشياء التي تشترك في المعنى، هكذا تنشأ التصورات والمفاهيم وتتشكل الأجهزة المفاهيمية لكل العلوم والمواد الدراسية ويمكن فهم هذا في ضوء علم المنطق من خلال مبحث التصورات وكذا من خلال اللسانيات.

فكل المواد الدراسية التي هي في الأصل علوم ومعارف - والتي صارت كذلك عن طريق **النقل الديداكتيكي** - تتألف من **جهاز مفاهيمي** يميزها عن غيرها، وبالتالي يمكن الحديث عن جهاز مفاهيمي في اللغات أو جهاز مفاهيمي في الرياضيات أو الجهاز مفاهيمي في الجغرافيا وهكذا بالنسبة لكل المواد الدراسية في مختلف المراحل التعليمية.

-تعلم الصورة في ضوء المقاربة الغشطالتية :

تعود هذه النظرية إلى ثلاثة من الشباب الألمان في مرحلة مابين الحربين العالميتين في القرن العشرين، وهم ماكس وريتيمير(1880-1943) MAX WERTIMER(**LE PETIT LAROUSSE 1998 P1756**) وكورت كوفكا(1886-1941)KURT KOFIKA وفولفجانج كوهلر(1887-1967)WOLFGANG KOHLER(**ibid.P1448).**

وكلمة غاشطلت أو جاشطلتGASTALT ذات أصل ألماني ومعناه الصيغة الإجمالية أو الشكل المجسم.وأيضا الصورة .وقد عنيت المدرسة الغشطالية خاصة بالإدراك والتعلم والذكاء(**يوسف مراد، علم النفس العام،ب ت،ص8)**إذ ركزت على المدارك الحسية التي بينت الحقيقة الرئيسية في الإدراك الحسي ليست هي العناصر أو الأجزاء التي يتكون منها المدرك وإنما الشكل أوالبناء العام. فالمثلث لا يتكون من ثلاثة أضلاع وثلاث زوايا مجتمعة مع بعضهما البعض، وإنما يتكون المثلث من علاقات عامة بين هذه الأجزاء بعضها ببعض والدليل على ذلك أنه لا يمكن أن ندرك المثلث من ثلاثة خطوط موضوعة في أي وضع أو ثلاث زوايا منفردة. فالعلامة العامة أو الصيغة الكلية عند الغشطالتيين هي الناحية الرئيسية الأولى بالاهتمام(**إبراهيم وجيه، ب ت ص183).**

كما أن الطفل أول ما يعبر عن نفسه، يعبر بكلمات لا بحروف مستقلة، فالحروف لا معنى لها عنده، لأنها تمثل وحدها كلية، إنما تستمد الحروف دلالتها من الأصل الذي انشقت منه**(المرجع السابق ،ص 184).**

" وفي مسألة التعبير الوجهي للانفعال والشخصية يميل الغشطاليون إلى النظرة الكلية، فارتفاع الحاجبين، وانخفاض الحاجبين واتساع الحدقة، وإغماض العينين نصفيا، وإبراز الشفتين، كل هذه التفاصيل تدل على حالة انفعالية بسيطة نسبيا ويضمها إلى بعضها البعض نحصل على تعبيرلحالة انفعالية مركبة.

ويعرض عالم النفس الغشطالتي إلى هذه المسألة بفكرة أن الوجه يجب أن يأخذ ككل، فهو يجد أن التعبير الظاهري جزء ما يمكن أن يتغير-في صورة ما-عندما تتغير بقية الوجه في غير تغير خارجي لهذا الجزء الخاص" **(روبيرت وودورث:مدارس علم النفس المتعاصرة،ترجمة كمال الدسوقي،1981،ص 176-177).**

ومن أهم المواضيع التي تعرضت لها المدرسة الغشطالتية دراستهم للقوانين التي ينتظم لها العالم الخارجي في مجال الإدراك، والتي تسمى بقوانين التنظيم الإدراكي: كالتقارب والتشابه، والاتصال، والشمول، والتماثل والغلق**(إبراهيم وجيه، مرجع سابق،ص 184-185)**

إن عملية الإدراك الحسي وخاصة الإدراك البصري الذي هو محور الدراسات الغشطالتية وعملية تثبيت الذكريات أثناء الحفظ في عملية التعلم خاصة، تعتمدان بالأساس على قانون التنظيم والبروز. والمدرس كلما اجتهد في تنظيم المادة الدراسية من خلال وسائل الإيضاح المستعملة، وكلما جعل هذه المادة بارزة مستحوذة على انتباه وتركيز المتعلم من خلال الألوان-مثلا-كلما كانت العملية التعليمية ناجحة. كما أن المتعلم بدوره كلما تعود أو عود

على تنظيم المعلومات في كراسه بكتابة منظمة وبخط واضح وبعناوين بارزة من خلال ألوان مختلفة، كلما تأتت له عملية المراجعة والحفظ بسهولة.

كما تركزت دراسات علماء الغشطالت على تجارب حول الذكاء العملي عند القردة وذلك من خلال الاستبصار"Intuition" كإدراك فجائي كما ينطوي عليه الموقف من دلالة بدون الاعتماد على الخبرة السابقة و يظهر الاستبصار أثناء التعلم عندما يهبط الخط البياني للتعلم دفعة واحدة أي عندما يدرك الشخص طبيعة الموقف على حقيقته بعد فترة طويلة أو قصيرة من المحاولات الفاشلة **(مراد وهبة،1979،ص19)**.

-كيف توظف الصورة في تعليم الطفل ؟

-نماذج من مختلف المواد الدراسية :

تعليمية اللغة:

إن أهم مادة وأداة في العملية التعليمية برمتها هي اللغة - سواء كانت اللغة الأم أو اللغة الأجنبية – لأنها الوسيلة الأساسية التي يفكر بها الإنسان وبها يتواصل و بها يحاور وبه يكتسب المعارف و المعلومات لذا وجب إيلائها الأهمية البالغة في عملية التعلم عبر مراحل التعليم كلها، كما يجب توفير قدر كبير من المحفزات البصرية لتبليغ المكتسبات اللغوية خاصة في المراحل المبكرة السريعة النمو من حياة الطفل. إن لاختيار الصورة الأثر البالغ من حيث شكلها و لونها و الموضع الذي ينبغي أن توضع فيها خاصة عند تصميم الكتب المدرسية وحتى في المجلة الموجهة للأطفال والبرامج التعليمية و الترفيهية التي تعرض على شاشات التلفزيون، وهنا تجب الاستعانة بالفنانين التشكيليين بشكل كبير. وفي هذا الصدد يستعان بالصور المرسومة والصور الفوتوغرافية لتعلم اللغة المكتوبة و المنطوقة على حد سواء، خاصة في تعلم الحروف و الكلمات حيث توضع الكلمة تحت الصورة أو بجوارها مثلا، وهذا لترتبط الكلمة بالصورة التي تدل عليها، وهنا تكمن نجاعة نظرية الفعل المنعكس الشرطي في النظرية السلوكية حيث يرتبط المنبه الشرطي (الصورة) بالنبه الطبيعي (الكلمة)،و من خلال التكرار ترسخ الكلمة، إذ يمكن الاستغناء عن الصورة و الإبقاء على الكلمة فتتم عملية التعلم. بل إن النصوص الموجهة للمتعلمين خاصة الاطفال يستعان فيها بصور للإيضاح لتبليغ خطاب النص. ويجب الاستعانة في هذا الصدد ب(علوم اللسان linguistique -) من حيث دلالة الألفاظ على المعاني ذلك أن معرفة فحوى الكلمة التي ينطقها الطفل أو يكتبها تدل على معنى في ذهنه من خلال الصورة التي رءاها عيانا وارتسمت في ذهنه أو أبدعها من نسيج خياله. وهنا يأتي دور علم النفس اللغوي كحقل معين للمشتغلين بتعليمية اللغة، - و الذي ينبغي له أن يستعين أيضا- بحقول معرفية متعددة ومتداخلة و متضافرة ويكون التركيز فيها على المثيرات البصرية وليس أدل على ذلك من الهيئة التي تؤلف من خلالها القواميس و المناجد خاصة الموجهة منها للأطفال.

و في **تعليمية القراءة** - كنموذج من تعليمية اللغة- يدرك المتفحص في أي كتاب من كتب القراءة للمبتدئين بأن أول ما يلفت انتباهه، كيف أن الكتاب مزود بصور ورسومات توضيحية ابتداء من تعلم الأحرف الهجائية، وغالبا ما ترسم الحرف في بداية الكلمة، ليسهل على التلميذ التعرف عليه مع تلوينه بلون مغاير للأحرف المتبقية ويوضع شكل الشيء الذي يكون حيوانا أو نباتا أو جمادا أو حتى عضوا من الإنسان، فيرتبط حفظ الحرف بالشيء عن طريق الفعل المنعكس الشرطي. والأمر نفسه عندما نتفحص كتبا تتضمن قصصا للأطفال عندما تكون الرسومات

محاولة شرح مضامين القصة فيفهم الطفل القصة من خلال الرسومات. ولقد دلت الدراسات على أن روايات أدبية استوعبها الناس عندما تحولت إلى أفلام ومسلسلات أي عندما تحولت إلى صور حسية مشاهدة.

2-تعليمية الرياضيات:

وفي التعلمات الأولى للأعداد بالنسبة لمادة الحساب نجد التلميذ يتعلمها عن طريق القريصات والخشيبات مثلا ،في عملية العد الإجمالي أو في العمليات الأربع وكذا نجد كتب الرياضيات مزودة برسومات وصور مساعدة لتسهيل استيعاب مادة الرياضيات المجردة ولا يصل التلميذ إلى عملية التجريد إلا في مراحل متأخرة.

ورغم ذلك فإن مجالات معينة من حقل الرياضيات لا تتأتى إلا بفضل الرسومات البيانية، كما الشأن في الهندسة وبالأخص في الهندسة المعمارية، بالنسبة لمراحل عليا من تعليم الكبار القادرين على استعمال العمليات العليا من التجريد.

3-تعليمية البيولوجيا(علم الأحياء)

هذا الحقل هو أبرز نموذج لاستعمال الصور والرسومات نلمس ذلك بالأخص في تشريح العضوية بالنسبة للكائن الحي، في كل مراحل التعليم، من التعليم التحضيري إلى التعليم العالي. أحيانا نستعين بخطوط عريضة في الاشارة بأسهم للعضو المشار إليه، وأيضا تبلغ الدقة في التحديد تفصيلات جزئية. والطب أبرز نموذج من الأجهزة الالكترونية الدقيقة (السكانير مثلا) لمعرفة موضع الداء بدقة لغرض العلاج أو العمليات الجراحية مثلا، وهنا تشكل الصورة ولونها دورا كبيرا في العملية التعليمية بالنسبة لمادة البيولوجيا وتعليمية الطب خاصة. وفي هذا الصدد، فيما يتعلق بتعليم الأطفال فإن هذه التعلّمات الأولى مناسبة جدا لمرحلة الطفولة كما تفسر ذلك نظريات سيكولوجية النمو خاصة المعرفية البنائية عند العالم السويسري جون بياجي (1896-1980) الذي حددها في المراحل التالية:

1- المرحلة الحسية الحركية (من الميلاد إلى سنتين)
2- مرحلة ما قبل العمليات (من سنتين إلى 7 سنوات)
3- مرحلة العمليات المشخصة (من 7 سنوات إلى 11سنة)
4- مرحلة العمليات المجردة(من سن 12،15،17)

(محي الدين توق و عبد الرحمن عدس،1990،ص 97-108)

فالمرحلة الابتدائية تتناسب مع المرحلتين ما قبل العمليات و العمليات المشخصة، وفي السياق نفسه ووفق النظرية البنائية لبياجي أن المعرفة تبنى على شكل حلزوني تتعمق أكثر مع النمو العقلي للطفل، ففي البيولوجيا مثلا قد يكتفي الطفل في البداية بمعرفة أجزاء جسم الإنسان على سبيل المثال، الرأس والجذع والأطراف، وهو يتعرف على هاته التسميات في الرسم أو الصورة أو في جسمه هو أو في الأجسام الإنسانية التي يشاهدها. لكن لما ينتقل إلى مراحل أعلى فهو يتعرف أكثر على جسم الإنسان من الداخل من خلال مختلف الأجهزة عن طريق رسومات تشريحية، ويتعمق أكثر لما يتخصص في الشعبة العلمية فيدرس الخلية ومكوناتها وميكانيزماتها وهكذا الشأن إذا

افترضنا أنه تخصص في الطب العام، وبدقة في الطب الخاص إلى غاية تخصص التخصص الذي صارت تميل إليه المعرفة في راهننا.

4-تعليمية الفيزياء والكيمياء:

يتوسل مدرس المواد العلمية والتكنولوجية بالرسومات والصور، هو الآخر لتبليغ المعارف التي يرغب في تدريسها، بل بوسائل حسية خاصة في الأعمال التطبيقية بالمخابر، حيث يستعمل المجاهر(الميكروسكوبات)، وفي راهننا تتم الاستعانة بالمعلوماتية حيث تتواتر الاستعمالات للصور بشكل مكثف، وهذا من شأنه أن يسهل عملية الفهم والاستيعاب للمتعلمين ويسرعها، مما يمكن استثمار الأوقات والجهود في أعمال إبداعية أخرى، مما يزيد في نجاعة التعليم وجودته الأمر الذي صارت تعرف به المنظومات التعليمية العالمية وتتنافس من خلاله.

5-تعليمية التاريخ:

نلاحظ في الكتب المدرسية المتعلقة بمادة التاريخ عرضا للأحداث التاريخية عن طريق صور فوتوغرافية على شاكلة جرائم الاحتلال من خلال الأسلاك الشائكة، أو صورا للمقاومين والشهداء ونجد تعليقا بسيطا تحت الصورة يوضحها، ويمكن في هذا الصدد الاستعانة بأشرطة وثائقية قصيرة ترصد بعض الأحداث والمعارك على الشاكلة التي تعرضها شاشات التلفزيون.

6-**تعليمية الجغرافيا:**

وفي مادة الجغرافيا - التي ترتبط غالبا بمادة التاريخ ارتباط المكان بالزمان- لا يمكن للعملية التعليمية أن تتأتي دون صور إيضاحية تماما كتعليمية البيولوجيا الأمر الذي يتطلب الاستعانة بالخرائط لتحديد المدن والأماكن، سوء أتعلق الأمر بالجغرافية الطبيعية، أو الاقتصادية والتجارية، وحتى السياسية والاستراتيجيات الحربية. كما يستعين مدرس الجغرافيا الفلكية بصور إيضاح بالغة الدقة ، وكذا في الأرصاد الجوية.

6-تعليمية الفلسفة:

تبرز لنا الصعوبة الكبرى التي يعانيها مدرسو الفلسفة ، والتي تبلغ في الغالب درجة عالية من التجريد ، من حيث هي تحوي جملة آراء وأفكار وصل إليها أصحابها بمزيد من التحليل والتعليل والمناقشات العميقة ، وكل ذلك يبعد احتمال وجود تشابه في الخبرات بين كل من الأستاذ والتلميذ مما يعيق تعليم وتعلم هذه المادة**(صالحة سنقر وملكة أبيض،1985-1986،ص271)**. وهذا يتطلب توفر وسائل تعليمية فعالة تساعد على تذليل هذه الصعوبات.

الوسائل التعليمية في تدريس المواد الفلسفية:

ولعل من أهم أنواع هذه الوسائل التعليمية نذكر ما يلي :

أ-اللوحات التعليمية (المرجع السابق،ص291):

تعد السبورة أهم لوحة تعليمية ، فهي وسيلة دائمة الوجود في القسم يستعين بها المدرس لتوضيح شتى محتويات الدرس ولكتابة الملخص السبوري. ويجب على المدرس أن يستخدمها دائما أثناء الشرح و طوال عملية التدريس ، حتى لا يكون كلامه نظريا و الشرح مجردا . وغالبا ما يعمد المدرس إلى قسم السبورة إلى قسمين يسجل

في أحدهما المفاهيم و المصطلحات الفلسفية أو المنطقية أو النفسية و أسماء الفلاسفة و الأعلام البارزين ويسجل في القسم الآخر الأفكار الرئيسية لموضوع البحث.

ب-الخرائط:

قد يتوهم بعضنا أن وسيلة مثل هذه يقتصر استعمالها فقط في مادتي الجغرافية والتاريخ، ولكن هذا غير صحيح(**المرجع السابق ،ص 274-275**). وفي مواضيع "علم الاجتماع" ، نستطيع أن نستغل فكرة الخرائط الزمنية لتوضيح تطور المجتمع من الصور الأولى كالعشيرة أو القبيلة إلى أن وصل إلى العصور الحديثة(**المرجع السابق، ص276**). كما يمكن استخدام الخرائط الزمنية في تدريس بعض موضوعات الفلسفة والمنطق كالاستدلال والتحليل والتركيب والمهارات العقلية الأخرى. وغالبا ما تستخدم الخرائط الزمنية في تدريس الفلسفة كأن يرسم المدرس خريطة زمنية يوضح من خلالها العصور الزمنية لتاريخ الفلسفة بعامة أو لحقبة معينة بحيث يمكن للتلميذ أن يفهم العلاقات التي تربط بين الفلسفة والعصر الذي وجدت فيه و أن يتتبع تطور المذهب الفلسفي في مختلف عصور الفلسفة (**المرجع السابق ،الصفحة نفسها**).

ج-الصور:

كثيرا ما ترسم الصورة من قبل التلاميذ كأن ينقلوا وجه فيلسوف ما من صورة حقيقية منشورة في الكتب ويدوّن تحت الصورة اسم الفيلسوف ومكانه وتاريخ ميلاده و وفاته ثم نبذة قصيرة عن مذهبه الفلسفي و أهم آرائه في سطور قليلة ، وقد ترتب عدة صور لشخصيات من الفلاسفة إلى جانب بعضها بعضا حسب تسلسل عصورهم الزمنية أو حسب آرائهم في المشكلات الفلسفية(**صالحة سنقروملكة أبيض،ص 273**). وقد تكون الصور لبعض التجارب التي أجريت في شتى مجالات علم النفس مثل تجارب الدوافع على الفئران، وتجارب التعلم على القردة، وغيرها من التجارب الأخرى.

د-المتاحف والمعارض والمخابر:

قد تكون المتاحف والمعارض ثقافة علمية خارج المدرسة ، وقد تكون تعليمية مدرسية داخل المدرسة يقيمها التلاميذ بأنفسهم. وغالبا ما تضم المعارض عددا من الوسائل التي تشترك معا في درجة تجريدها و واقعيتها من: صور فوتوغرافية، مثل صور كبار الفلاسفة وتجارب قياس توتر سلوك الفئران، و من التجارب المخبرية الأخرى التي يمكن الاستفادة منها ، كتجربة (بافلوف) (1849- 1936) PAVLOV لدراسة تكوين الفعل المنعكس. وتجارب(ثورندايك) (1874 – 1949) THORNDIKE في مجال التعلم ،وتجربة (كوهلر) (1887- 1967) KOHLER في مجال التعلم بالاستبصار. و تجارب خداع الحواس..الخ(**المرجع السابق ،ص280**)

هـ-النماذج والعينات:

ويمكن استخدام العينات والنماذج لعدة أغراض في جميع مراحل الدرس أو بعد الانتهاء منه. ففي بحث (مربع أرسطو) في المنطق مثلا يمكن تصميم نموذج من الخشب على شكل إطار رباعي مثبت على لوح خشبي مساحته أكبر من المربع ويكتب على كل زاوية من زوايا المربع أسماء القضايا الحملية الأربعة. وكذلك أنواع العلاقات ويكتب إضافة إلى ذلك في جانب كل منهما صادقة وكاذبة. وحولهما إطار خشبي صغير داخله غطاء خشبي أكبر بحيث يمكن تحريكه

ليعطي إحدى الكلمتين وتظل الأخرى مكشوفة ، ويصبح نموذج المربع من حيث الإطارات الأربعة الصغيرة الموجودة في الزوايا الأربع ممثلا لأنواع القضايا فإذا أعطي التلميذ قضية ما ليستدل على صدق أو كذب القضايا المقابلة لها ، حرك المربع الخشبي الصغير وكشف عما يفترضه من صدق هذه القضية ثم حرك الغطاء في الزوايا الثلاث الأخرى ليكشف عن صدق أو كذب القضية المقابلة**(المرجع السابق،ص178-179)**

-خطر المبالغة في استخدام الصورة البصرية :

من المحاذير الخطيرة التي يجب التنبيه إليها هي أن المبالغة في استعمال الصورة البصرية كوسيلة إيضاح مدعاة لقتل الإبداع لدى المتعلم و وأده في مهده، كونها لا تترك مجالا للتخيل الإبداعي، فيبقى العقل أسير ما تقدمه له الحواس من صور حسية بصرية دون أن تنطلق المخيلة حرة تبدع صورا جديدة متجاوزة معطيات الحس و إن كانت تركيبا لها، وفي هذا الصدد يقول برونو بتلهايم Bruno bettelheim"إن التلفزيون يأسر الخيال لكنه لا يحرره، أما الكتاب الجيد فإنه ينبه الذهن ويحرره في الوقت ذاته."**(ماري وين، الأطفال والإدمان التلفزيوني، ترجمة عبد الفتاح الصبحي،1999،ص 73)**

فالحضارة التي ينشدها الإنسان في حياته إنما هي بالدرجة الأولى إحدى ثمرات الإبداع الصرف.

-خاتمة:

يتعين على المدرس في شتى مراحل التعليم ،بما في ذلك التعليم الجامعي أن يقدم موضوعات دروسه بالاعتماد على وسائل حسية - و البصرية منها خاصة - نظرا لفاعليتها في جلب الانتباه وجلب اهتمام المتعلم وتسهيل وتبسيط و اختزال الموضوع المراد تعلمه.

إن ذلك من شأنه أن يقرب المعنى للفهم و يسهل عملية الحفظ و الاسترجاع ذلك لأن المعارف النظرية سرعان ما تتعرض للنسيان على عكس الصور الحسية التي تبقى راسخة بل إن الصور الحسية كثيرا ما تساعد على استعادة المعاني المجردة خاصة في عصر تكنولوجيا التعليم والتي تسهل عرض المعلومة عن طريق الصورة، لكن في الآن نفسه يجب اختيار الصورة المناسبة للموضوع بشكل يميل إلى التبسيط و التوضيح والدقة و هذا من شأنه أن يساعد على استثمار الوقت والجهد خلال العملية التعليمية.

-المراجع:

1- ابن قيم الجوزية(1983): مفتاح دار السعادة و منشورات ولاية العلم و الإرادة، ج1،بيروت،دار الكتب (ب ت).

2- أندروز ت.ج: مناهج البحث في علم النفس ج1،أشرف على ترجمته: يوسف مراد، دار المعارف، ط3،

3- جبرين عمر محمد (1975)،علم النفس الفسيولوجي، دراسة في الأسس العضوية والعصبية للسلوك ،مطابع الجمعية العلمية الملكية ،عمان .

4- ديداكتيك تدريس القراءة بالسلك الأول من التعليم الأساسي2000، سلسلة التكوين التربوي، ج1،ط1.

5- وجيه إبراهيم: التعلم، أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية مصر(ب ت)

6- وهبة مراد1979، المعجم الفلسفي، القاهرة، دار الثقافة الجديدة،ط3 .

7- وودورث روبيرت (1981): مدارس علم النفس المعاصر، ترجمة كمال الدسوقي ،بيروت دار النهضة العربية.
8- وطاس محمد (1988): أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، الجزائر.
9- وين ماري(1999): الأطفال والإدمان التلفزيوني، ترجمة عبد الفتاح الصبحي، الكويت المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب.
10- حسين بوداود(2008): النفس البشرية عند ابن قيم الجوزية، ط1،الأغواط،مطبعة رويغي.
11- مراد يوسف: مبادئ علم النفس العام: دار المعارف، ط8،(ب ت) .
12- صالحة سنقر وملكة أبيض(1985-1986): طرائق تدريس الفلسفة والتربية، جامعة دمشق.
13- صليبا جميل(1981):علم النفس، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط3.
14- الشنيطي محمد فتحي(1970):أسس المنطق والمنهج العلمي، بيروت، دار النهضة العربية
15- توق محي الدين و عدس عبد الرحمن(1990):أساسيات علم النفس التربوي، مركز الكتب الأردني.
16- الغريسي مجدي(2009): حواسنا إحساسنا، السلسلة الطبية، دار الهدى- الجزائر.
17- http://ar.wikipedia.org/wk/
18- LE PETIT LAROUSSE 1998

معايير التوجيه وعلاقتها بالإخفاق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي

دراسة ميدانية بثانويتي عثمان بن عفان ومحمد الشريف مساعدية – مدينة المسيلة

د. سامية ابراهيمي
جامعة المسيلة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة معايير التوجيه المدرسي المعتمدة في بلادنا بالإخفاق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي. وأوضحت النتائج بأن عملية التوجيه المدرسي تعتمد على رغبة التلميذ، حيث أن نسبة كبيرة من التلاميذ وُجّهوا حسب رغبتهم الأولى، تليها النتائج الدراسية المتحصل عليها خلال الموسم الدراسي، وكشفت الدراسة أيضا عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين معدّلات قبول التلاميذ في السنة الرابعة متوسط ومعدلاتهم في الفصل الثاني مما يدل على نجاحهم في الشعب التي يدرسون فيها.

Abstract

This research study attempted to identify the existing relationship between the standards of school orientation and the extent of failure of first year secondary school pupils in Algeria.

The obtained results showed that the process of school orientation depended on: first, the pupils' willingness, where a large numbers of them were oriented according to their will. Second, the pupils achieved results during the school year.

Additionally the results shed the light on the existence of a significant statistical relationship between the pupils' acceptance rates at fourth year in the middle school and the rates reached during the second semester, which indicated the pupils' success in the branches they were oriented to.

يتميز العصر الذي نعيش فيه حاليا بأنه عصر تنظيم علمي دقيق يعتمد على التخطيط والتنظيم وليس فيه مجال للآراء التي تلقى وفق الأهواء، ولقد شمل هذا التنظيم والتخطيط المجتمع بأسره بما فيه من مشروعات تقوم بها الدولة أو المؤسسات أو الهيئات، كما أن المجتمع في نهضته الحالية التي يتجه بها نحو الدراسة العلمية الموضوعية السليمة يتسم أفراده بصفات معينة حركية ومعرفية وانفعالية في حاجة إلى معرفة ما لدى أفراده من إمكانيات وقدرات حتى يعمل الفرد في المجال الذي ينتج فيه أحسن إنتاج ممكن بأقل جهد مبذول على أساس التعاون والتكامل. فبعد أن ركزت فلسفة التربية قديما على المعرفة التي يجب أن تقدم للتلاميذ دون مراعاة لخصائصهم الإنمائية التي تتحكم في إمكانية استيعاب مثل هذه المعرفة بسهولة ويسر. تنبه المربون إلى خطورة هذه الفلسفة وآثارها السلبية التي لا تعود على التلاميذ بفائدة تذكر، الأمر الذي أدى إلى نقل الاهتمام من التركيز على

المادة الدراسية التي تقدم لهم إلى التركيز على التلاميذ أنفسهم باعتبارهم محور العملية التعليمية التعلّمية. وأصبحت التربية تبعا لذلك عملية تنشئة اجتماعية ثقافية وتنموية تعنى بالاتجاهات والقيم والمعارف والمهارات وأنماط التفكير والتكيف مع المتغيرات، ومنه ظهرت الحاجة إلى التوجيه والإرشاد بكل مجالاته وتخصصاته وتفرعاته. ولعل أهم مجال هو التوجيه التربوي الذي يرمي إلى توجيه التلاميذ نحو المجالات والتخصّصات التعليمية المناسبة لملامحهم الخاصة والموافقة لإمكانياتهم العلمية. وكما ورد في معجم علم النفس والتربية أن التوجيه التربوي هو"مساعدة الفرد على اختيار برنامج للدراسة يلائم قدراته وميوله والظروف المحيطة به وخططه للمستقبل"(أبو حطب وفهمي، 1984، ص. 49).

الإشكالية

عادة ما ترجع الصعوبات الدراسية التي يعاني منها التلميذ إلى عوامل صحية وعقلية وثقافية متعلقة بالتلميذ وإلى اضطرابات في الأسرة أو البيئة الاجتماعية التي ينمو فيها الفرد، إلى جانب معاناة تتعلق برفاق المدرسة والمعلم، ولكننا لا نجد الكثير من الأخصائيين الذين يرجعون هذه الصعوبات إلى عملية التوجيه المدرسي خاصة إذا كانت هذه العملية تتم بطريقة غير سليمة وغير موضوعية.

فالتوجيه عملية مصيرية يتحدد وفقها المجال الدراسي أو المهني الذي يتبعه التلميذ، ولذا فإن أي خطأ في عملية التوجيه يؤدي إلى صعوبات يواجهها التلميذ في دراسته بعد توجيهه، ومن بين هذه الصعوبات ضعف التحصيل الدراسي المؤدي إلى الفشل أو الإخفاق الدراسي ثم التسرب المدرسي...

ويقول كيلي T.Kelley ما يفيد أنه: "...وضع أساس علمي لتصنيف طلبة المدارس الثانوية، مع وضع الأساس الذي يمكن بمقتضاه تحديد احتمال نجاح الطالب في دراسة من الدراسات أو مقرر من المقررات التي تدرّس له..." (القاضي و آخرون، 2002، ص. 38).

وبهذا الخصوص، يرى "كيلي" أن التوجيه المدرسي يتركز أساسا في مساعدة التلميذ على اختيار نوع الدراسة أو نوع الاختصاص الذي يتلاءم مع قدراته وميوله ضمانا للنجاح في دراسته وتحصيله العلمي.

و"يحتل التوجيه المدرسي مكانة مميزة في إصلاح المنظومة التربوية ويحظى بعناية خاصة من طرف مسيري النظام التربوي بهدف تحقيق التوافق بين رغبات التلاميذ ونتائجهم الدراسية ومستلزمات المسارات التعليمية والتكوينية لمرحلة التعليم ما بعد الإلزامي من جهة، ومتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، من جهة أخرى" (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص.1).

وشعورا بأهمية التوجيه المدرسي في عملية التعليم باعتباره المحدد الرئيسي لمسار التلميذ الدراسي المستقبلي، سعينا في دراستنا هذه إلى التعرف على واقع التوجيه المدرسي، والتعرف على معايير التوجيه المطبقة حاليا في المدرسة الجزائرية، وما إذا كان لها علاقة بالإخفاق الدراسي لدى التلميذ.

وبناء على ما سبق تمحورت إشكالية دراستنا في التساؤل الرئيس التالي:

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين معايير التوجيه المدرسي والإخفاق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟

وتفرعت عن التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

1- هل تعتبر عملية التوجيه المدرسي المعتمدة حاليا خضوعا أم اختيارا؟

2- هل يقدّم مستشار التوجيه الخدمات اللازمة في عملية التوجيه المدرسي؟

3- هل هناك عوامل أخرى تؤدي إلى الإخفاق الدراسي لدى التلاميذ؟

الفرضيات

الفرضية العامة

-توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين معايير التوجيه المدرسي والإخفاق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

الفرضيات الجزئية

1- تعتبر عملية التوجيه المدرسي المعتمدة حاليا خضوعا باعتبار أن معايير التوجيه المدرسي المعتمدة حاليا تنقصها الدقة والموضوعية.

2- لا يقدّم مستشار التوجيه المدرسي الخدمات اللازمة في عملية التوجيه المدرسي على أكمل وجه.

3- توجد عوامل مختلفة تؤدي إلى الإخفاق الدراسي لدى التلاميذ.

أهمية الدراسة

يستمد هذا الموضوع أهميته من أهمية مجال التربية والتعليم، فعملية التوجيه المدرسي باعتبارها عملية مهمة وأساسية بالنسبة للتلميذ أصبحت ضرورة ملحة من ضرورات التربية والتعليم بعد أن ازدادت المعارف وتشعبت العلوم والتخصصات وكثرت الوظائف الاجتماعية التي تزداد يوما بعد يوم، مما أوجب على المدرسة أن تهيئ الفرصة لكل تلميذ كي يبرز ما هو كامن لديه، وتتكفل بالبحث عن الطريق الذي يوصله إلى نوع الدراسة والعمل الملائم له.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على واقع التوجيه المدرسي في المدرسة الجزائرية والكشف عن العلاقة بين معايير التوجيه والإخفاق الدراسي لدى التلميذ، والوصول إلى طريق التوجيه السليم والصيغة الجدّية له، بحيث تتجاوب مع الواقع التربوي ومتطلبات المجتمع التربوية والأخلاقية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

المفاهيم الأساسية للدراسة

مفهوم التوجيه

عرّف سعد جلال التوجيه بأنه:" مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله، وأن يستغل إمكانياته الذاتية من قدرات ومهارات واستعدادات وميول، وأن يستغل إمكانيات بيئته فيحدد أهدافا تتفق من ناحية وإمكانيات هذه البيئة من ناحية أخرى نتيجة لفهمه لنفسه ولبيئته ويختار الطرق المحققة

لها بحكمة وتعقل، فيتمكن بذلك من حل مشكلاته حلولا عملية تؤدي إلى تكيفه مع نفسه ومع مجتمعه، فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو والتكامل في شخصيته".(جلال، 1992، ص ص. 13-14).

مما سبق يمكن أن نعتبر التوجيه مجموعة من الخدمات التي من خلالها يتمكن الفرد من فهم نفسه والتعرف على إمكانياته، وما إذا كانت تتفق هذه الإمكانيات مع إمكانيات بيئته من أجل تحقيق أهدافه واختيار أنسب السبل لتحقيقها وصولا إلى التكيف وبلوغ أسمى درجات النمو في شخصيته.

مفهوم التوجيه المدرسي

يعرّف صبحي عبد اللطيف معروف التوجيه المدرسي بأنه: "مساعدة التلميذ في الاختيار والتخصص، ليجد نفسه في الاختصاص المناسب الذي يتلاءم مع شخصيته وقابليته" (معروف، 1980، ص. 16).

من خلال هذا التعريف فإن التوجيه المدرسي يعتبر أداة لمساعدة التلميذ على اختيار التخصص الذي يتناسب مع قدراته وميوله.

مفهوم الإخفاق الدراسي

"الإهدار المدرسي، الإخفاق المدرسي، الفشل الدراسي، التسرب المدرسي مفاهيم تشير جميعها إلى ظاهرة واحدة تتمثل في عجز المدرسة على بلوغ مستوى مرضٍ في تحقيق الأهداف التربوية المحددة، وما وصفُها بالهدر إلا لتوضيح أن ما صرف من جهد ومال ووقت لم يجد مقابله من النتائج وهو إخفاق أو فشل يكبر ويصغر، فمن الهدر والفشل أن لا يستكمل المتعلمون مسيرتهم التعليمية بنجاح، فيتوقفون بمحض إرادتهم أو يُفصلون وقد يعيدون السنة الدراسية مرة أو أكثر، وهو ما يكلف الإنفاق العام على التربية عبئا مضاعفا"(ابراهيمي، 2009، ص. 102).

إجراءات الدراسة

منهج البحث:

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي حيث " يهتم البحث الوصفي في تصوير ما هو كائن، أي الوضع الراهن أو الحادثة. فهو يصف خصائصها ومركباتها ويصف العوامل التي تؤثر فيها والظروف التي تحيط بها، ويحدد العلاقات الارتباطية بين المتغيرات التي تؤثر على تلك الظاهرة" (المغربي، 2011، ص. 95).

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على تلاميذ من السنة الأولى ثانوي بلغ عددهم 99 تلميذا وتلميذة يدرسون في شعبتي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وجذع مشترك آداب في ثانويتين ببلدية المسيلة هما ثانوية عثمان بن عفان وثانوية عبد المجيد علاهم. تمّ اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية وذلك لإعطاء نفس فرص التمثيل بالنسبة لجميع التلاميذ.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استعمال الاستبيان كأداة للقياس، بعد الاطلاع على الدراسات والأبحاث والتراث التربوي من أجل بنائه، وتكوّن الاستبيان من ثلاثة أجزاء، تناول الجزء الأول بيانات عن أفراد العينة، وشمل

الجزء الثاني بيانات عن أسر أفراد العينة، وتناول الجزء الثالث 21 بندا حول العلاقة بين معايير التوجيه المدرسي والإخفاق الدراسي. وقد تم توزيع الاستبيان على عينة الدراسة بعد عرضه على مجموعة من المحكمين قصد التأكد من صدقه وبعد إدخال بعض التعديلات عليه تمّ توزيعه على 112 تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي، لكننا تمكنا من استرجاع 99 استمارة فقط.

المعالجة الإحصائية:

تمت معالجة بيانات هذه الدراسة باستخدام التكرارات والنسب المئوية لكل بند، كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين النتائج الدراسية لأفراد العينة في السنة الرابعة متوسط ونتائجهم الدراسية في الفصل الثاني للسنة الأولى ثانوي بعد عملية التوجيه المدرسي.

عرض وتحليل النتائج

تحليل البيانات الشخصية

الجدول رقم (1): يبين جنس أفراد العينة

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
العدد	31	68	99
النسبة المئوية	31,31	68,69%	100%

يتضح من الجدول رقم (1) توزيع أفراد العينة حسب الجنس، وقد بلغ عددهم 99 تلميذا وتلميذة حيث تفوق نسبة الإناث نسبة الذكور بأكثر من الضعف، وهذا يتطابق مع نسبة تواجد الجنسين في هاتين الثانويتين كما تنص عليه الوثائق الرسمية، فنسبة الإناث 68,13 % ونسبة الذكور 31,87 % من العدد الإجمالي المقدر بـ 3182 (مركز التوجيه المدرسي والمهني لولاية المسيلة، 2010/2009).

الجدول رقم (2) يبين أعمار أفراد العينة

الأعمار	16	17	18	19	20	المجموع
العدد	21	47	22	5	4	99
النسبة المئوية	21,21	47,48	22,22	5,05	4,04	100%

نلاحظ من خلال نتائج هذا الجدول أن أعمار أفراد العينة تترواح بين 16 و20 سنة، غير أن أغلب الأعمار نجدها في سن 17 سنة بنسبة 47,48%، وهذا راجع لكون هؤلاء التلاميذ درسوا ستّ سنوات في المرحلة الابتدائية و4 سنوات في المرحلة المتوسطة، وهي السن العادية للتلاميذ الذين دخلوا المدرسة بعد توفر السن القانونية، فلا هم متأخرون ولا هم متقدمون دخلوا عن طريق الرخصة.

الجدول رقم (3) يبين توزيع أفراد العينة حسب الشعبة الدراسية

الشعبة الدراسية	جذع مشترك علوم وتكنولوجيا	جذع مشترك آداب	المجموع
العدد	43	56	99
النسبة المئوية	43,43	56,57	100

يبين هذا الجدول الشعبتين الدراسيتين التين يدرس بهما التلاميذ وهما شعبتا جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وجذع مشترك آداب، ورغم حرصنا على تساوي أفراد الشعبتين غير أن عدم التساوي راجع إلى عدم استرجاع العدد الكلي للاستبيان.

تحليل المعلومات الخاصة بأسر أفراد العينة

جدول رقم (4) يوضح المستوى التعليمي للأب

المستوى التعليمي	أمّي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	المجموع
العدد	15	23	25	19	17	99
النسبة المئوية	15,15	23,23	25,25	19,20	17,17	100

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أن نسب المستوى التعليمي للآباء تتقارب فيما بينها، إلا أن أعلى نسبتين نجدهما في مستوى المرحلتين الابتدائية والمتوسطة حيث قدّرتا على التوالي بـ:23,23% و25,25%، مما يدل على المستوى التعليمي المتوسط للآباء، ونستنتج من هذا الجدول أن معظم الآباء قد لا يستطيعون تقديم المساعدة المطلوبة لأبنائهم في مجال تعلّمهم.

جدول رقم (5) يبين مهنة الأب

مهنة الأب	موظّف	أعمال حرة	متقاعد	بدون عمل	متوفى	المجموع
العدد	32	24	23	16	04	99
النسبة المئوية	32,32	24,24	23,23	16,17	04,04	100

يبين الجدول رقم (5) مهن آباء أفراد العينة حيث سجلت أعلى نسبة في الوظيف العمومي بنسبة 32,32% بينما كانت مزاولة الأعمال الحرة بنسبة 24,24%،تليها نسبة الآباء المتقاعدين بنسبة 23,23%، وقدّرت نسبة البطالة بـ:16,17% مما يعكس المستوى الاقتصادي للأسرة.

جدول رقم (6) يبين المستوى التعليمي للأم

المستوى التعليمي	أمّي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	المجموع
العدد	28	25	21	19	06	99
النسبة المئوية	28,28	25,25	21,21	19,20	06,06	100

يتضح من خلال الجدول أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي كلّما انخفضت نسبة الأمهات فيه، ونلاحظ أن أعلى نسبة قدرت بـ:28,28% والتي تمثل الأمهات الأمّيات، تليها نسبة 25,25% نسبة الأمهات في المستوى التعليمي المتعلق بالمرحلة الابتدائية، وهذا ربّما راجع إلى انقطاع الفتيات عن الدراسة منذ السنوات الأولى في المرحلة الابتدائية مما يدل على أن الأمية مازالت منتشرة بين الأمهات، رغم الجهود المبذولة من طرف الديوان الوطني لتعميم التعليم ومحو الأمّية للكبار. رغم أن المستوى التعليمي للوالدين مهم جدا كونه يؤثر بدرجة كبيرة على الأبناء إلاّ أنه أكثر أهمية بالنسبة للأم كونها الأقرب منهم وأكثرها قدرة على متابعتهم.

جدول رقم (7) يبين مهنة الأم

مهنة الأم	موظّفة	أعمال حرة	متقاعدة	بدون عمل	متوفاة	المجموع
العدد	10	00	00	87	02	99
النسبة المئوية	10,10	00	00	87,88	02,02	100

يتضح من الجدول أن نسبة كبيرة جدا من الأمهات ماكثات في البيت بدون عمل بنسبة 87,88% مما يعكس عدم مساهمة الأمهات في الدخل الأسري.

جدول رقم (8) يبين عدد الإخوة داخل كل أسرة

عدد الإخوة	3-0	7-4	10-8	المجموع
العدد	20	62	17	99
النسب المئوية	20,20	62,62	17,18	100

من خلال الجدول نلاحظ أن أغلب أسر أفراد عينة الدراسة يتجاوز عدد أبنائها 4، حيث قُدّرت نسبة عدد الأبناء من [7-4] بـ: 62,62%، وهذا ما يعكس عموما خصوصيات الأسر الجزائرية التي تمتاز بكثرة أفرادها.

جدول رقم (9) يوضح المستوى التعليمي لأفراد كل أسرة

المستوى التعليمي	ما قبل المدرسة	أمّي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	المجموع
العدد	27	04	87	156	175	77	526
النسبة المئوية	5,13	0,76	16,54	29,66	33,27	14,64	100

ما يلاحظ في هذا الجدول أن المستوى التعليمي لأغلب إخوة أفراد العينة يتركز في المرحلة الثانوية بنسبة تقدر بـ:33,27% تليها المرحلة المتوسطة بنسبة 29,66%، مما يدل على إمكانية تلقي أفراد العينة المساعدة في تعلّمهم وتوجيههم من طرف إخوتهم.

جدول رقم (10) يبين المستوى الاقتصادي للأسرة

المستوى الاقتصادي	جيّد	متوسط	ضعيف	المجموع
العدد	27	64	08	99
النسبة المئوية	27,28	64,64	08,08	100

يوضح هذا الجدول المستوى الاقتصادي لأفراد عينة الدراسة والتي أغلبها أسر ذات مستوى اقتصادي متوسط بنسبة 64,64%،ثم تليها الأسر ذات الدخل الجيد بنسبة 27,28% ونسبة قليلة من الأسر ذات الدخل الضعيف بنسبة 08,08%، وهذا يعكس المستوى الاقتصادي المتوسط لأغلب الأسر الجزائرية.

تحليل معايير التوجيه

جدول رقم (11) يبين تلقي الإعلام الكافي حول عملية التوجيه المدرسي

تلقي الإعلام	نعم	لا	المجموع
التكرار	77	22	99
النسبة المئوية	77,78	22,22	100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 77,78% من التلاميذ أكّدوا تلقيهم لعملية الإعلام حول عملية التوجيه المدرسي في حين نفت نسبة 22,22% ذلك، وهذا يدل على تحسين عملية الإعلام من طرف مستشاري التوجيه المدرسي، فالمعلومات الكافية والمسبقة عن شروط التوجيه تسهل للتلميذ اتخاذ قرار توجيهه.

جدول رقم (12) يوضح التوجيه الكافي حول شعب التعليم

تلقي التوجيه	نعم	لا	المجموع
التكرار	84	15	99
النسبة المئوية	84,85	15,15	100

يتضح من الجدول رقم (12) أن نسبة التلاميذ الذين تلقوا التوجيه الكافي حول شعب التعليم يقدر بـ: 84,85% مما يدل على أنه لديهم معلومات كافية ومسبقة عن الشعب الدراسية المتوفرة، ومحتوى كل شعبة وبالتالي اختيار التخصص المناسب، وهذه النتائج تتوافق مع نتائج الجدول السابق وتؤكدها.

جدول رقم (13) يبين كيفية توجيه التلاميذ

كيفية التوجيه	رغبة التلميذ	النتائج الدراسية	الاستعدادات و القدرات	المجموع
التكرار	69	20	10	99
النسبة المئوية	069,7	20,20	10,10	100

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أن نسبة التلاميذ الذين وُجّهوا بناء على رغبتهم تمثل 69,70% وأن نسبة 20,20% وُجّهوا حسب نتائجهم الدراسية، ونسبة 10,10% تم توجيههم حسب استعداداتهم وقدراتهم وهذا يدل على أنه يتم مراعاة رغبات التلاميذ أثناء عملية التوجيه المدرسي، في حين يتم توجيه البقية حسب الملمح الدراسي.

جدول رقم (14) يبين مدى تطبيق الاختبارات النفسية

تطبيق الاختبارات النفسية	نعم	لا	المجموع
التكرار	26	73	99
النسبة المئوية	26,26	73,74	100

من خلال الجدول رقم (14) نلاحظ شبه انعدام لتطبيق الاختبارات النفسية التي تهدف إلى مساعدة التلميذ على التكيف والاندماج وكذا الكشف عن استعداداته وميوله، حيث تبين لنا أن نسبة كبيرة من التلاميذ تتمثل في 73,73% لم يخضعوا لإجراء أي اختبار نفسي عليهم مما يدعونا للتساؤل عن شبه غياب تقنيات الفحص والكشف داخل المؤسسات التربوية؟ لاسيما أن نسبة 10,10% قد تم توجيههم حسب استعداداتهم وقدراتهم كما بينته نتائج الجدول السابق رقم (13).

جدول رقم (15) يبين مدى توافق إمكانيات وقدرات كل تلميذ والشعبة التي وُجّه إليها

الإجابات	نعم	لا	المجموع
التكرار	92	07	99
النسبة المئوية	92,92	07,07	100

كشف هذا الجدول عن التوافق الكبير بين إمكانيات وقدرات التلاميذ والشعبة التي وُجّهوا إليها، حيث أكدّ على ذلك نسبة 92,92% من التلاميذ، مما يدل على إمكانية قدرة هؤلاء التلاميذ على مواصلة الدراسة في الشعبة التي وُجّهوا إليها بنجاح.

جدول رقم (16) يبين مدى رضا أفراد العينة عن الشعبة التي وُجّهوا إليها

الإجابات	نعم	لا	المجموع
التكرار	90	09	99
النسبة المئوية	90,91	09,09	100

يلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 90,91% من أفراد العينة هم راضون عن توجيههم وذلك لتحقيق رغبتهم في اختيار الشعبة، فيما نسجل نسبة 09,09% أي 09 تلاميذ هم غير راضين عن توجيههم وقد يرجع ذلك لعدم تناسب الرغبة والإمكانيات مع الجذع المشترك الذي يدرسون به.

جدول رقم (17) يوضح ما إذا كانت تقدم خدمات تربوية إرشادية لذوي صعوبات التعلّم

الإجابات	نعم	لا	المجموع
التكرار	15	84	99
النسبة المئوية	15,15	84,85	100

يبين الجدول رقم (17) أن نسبة 15,15% أكّدوا أن هناك خدمات تربوية إرشادية تقدم لذوي الصعوبات التعليمية، فيما نفت نسبة 84,85% ذلك، مما يجعلنا نستنتج قلّة الخدمات الواجب تقديمها للتلميذ ذي الصعوبات التعليمية حتى لا يصل إلى الإخفاق الدراسي.

جدول رقم (18) يبين النتائج الدراسية المتحصل عليها في الفصلين الأول والثاني

النتائج الدراسية	جيّدة	متوسطة	ضعيفة	المجموع
التكرار	14	72	13	99
النسبة المئوية	14,14	72,73	13,13	100

من خلال هذا الجدول يتضح أن نتائج التلاميذ متوسطة على العموم بنسبة تقدر بـ 72,73% في حين نجد تقارب النسبتين المتعلقتين بالنتائج الجيّدة والضعيفة لباقي أفراد العينة، لكن السؤال الذي يطرح نفسه هو ما سبب حصول أغلب التلاميذ على نتائج متوسطة رغم توجيههم حسب رغبتهم وإقرارهم برضاهم عن التوجيه المدرسي؟

جدول رقم (19) يوضح رغبة التلاميذ في مواصلة الدراسة

الإجابات	نعم	لا	المجموع
التكرار	99	00	99
النسبة المئوية	100	00	100

يتضح من الجدول أن نسبة 100% من أفراد العينة يرغبون في مواصلة دراستهم، مما يجعلنا نستنتج أن التلاميذ لديهم رغبة كبيرة في الدراسة والتعلم وذلك لتحقيق بعض الطموحات المستقبلية.

جدول رقم (20) يبين ما إذا كانت تتم دعوة أولياء الأمور إلى الثانوية

الإجابات	نعم	لا	المجموع
التكرار	08	91	99
النسبة المئوية	08,08	91,92	100

من البيانات المُتحصّل عليها من الجدول رقم (20) يتبين أن نسبة 08,08% فقط من أفراد العينة ممن كانت تتم دعوة أوليائهم من حين لآخر، بينما نسبة 91,91% من أفراد العينة لم تتم دعوة أوليائهم مطلقا، رغم أنه يجب أن تكون هناك علاقة وطيدة ومتواصلة بين الأسرة والمدرسة حتى يتم تكوين أفراد ناجحين، ومن هنا نستنتج أنه لا علاقة بين الأسرة والمدرسة وهو عامل سلبي يؤثر على المسار الدراسي للتلميذ، وقد يدفعه لإهمال الدراسة.

جدول رقم (21) يبين مدى مساعدة مستشار التوجيه التلاميذ في التأقلم في الثانوية

الإجابات	**نعم**	**لا**	**المجموع**
التكرار	**43**	**56**	**99**
النسبة المئوية	**43,43**	**56,57**	**100**

يتضح من خلال الجدول أن نسبة 43,43% من أفراد العينة تلقوا المساعدة من طرف مستشار التوجيه المدرسي في التأقلم في الثانوية، بينما نفت نسبة 56,57% من باقي الأفراد أن تكون قد تلقت تلك المساعدة، ومنه نستنتج أن أغلب أفراد العينة يؤكدون على عدم وجود علاقة إرشادية بينهم وبين مستشار التوجيه.

جدول رقم (22) يبين تأثير التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي

الإجابات	نعم	لا	المجموع
التكرار	59	40	99
النسبة المئوية	59,60	40,40	100

من خلال الجدول رقم (22) يتبين أن عملية التوجيه المدرسي من خلال آراء التلاميذ لها تأثير كبير على التحصيل الدراسي، حيث سُجّلت نسبة 59,60% من أفراد العينة ممن يعتقدون بوجود هذا التأثير، وهو دليل على وعي التلاميذ بأهمية العملية التوجيهية وتأثيرها على المسار الدراسي، في حين توجد نسبة 40,40% من التلاميذ لا يعتقدون بوجود هذا التأثير.

جدول رقم (23) يوضح التفكير في إعادة التوجيه:

الإجابات	نعم	لا	المجموع
التكرار	29	70	99
النسبة المئوية	29,30	70,70	100

يلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 29,30% من التلاميذ يفكرون في إعادة التوجيه بمعنى تغيير الشعبة الحالية التي يدرسون بها، أما نسبة 70,70% فلا يرغبون في تغيير الشعبة التي وُجّهوا إليها وذلك راجع إلى رضاهم عن توجيههم وقناعتهم بنوع التخصص الدراسي بما يتناسب مع إمكانياتهم و قدراتهم.

جدول رقم (24) يوضح ترتيب المواد الدراسية التي يعاني فيها التلاميذ من ضعف التحصيل الدراسي

جذع مشترك علوم وتكنولوجيا			جذع مشترك آداب		
المواد الدراسية	التكرار	النسبة المئوية	المواد الدراسية	التكرار	النسبة المئوية
انجليزية	25	58,13	انجليزية	45	80,35
رياضيات	21	48,83	فرنسية	39	69,64
فرنسية	20	46,51	رياضيات	37	66,07
فيزياء	11	25,58	أدب	10	17,85
تكنولوجيا	07	16,27			

يتبين من الجدول رقم (24) أن مادة اللغة الانجليزية احتلت المرتبة الأولى من حيث ضعف تحصيل التلاميذ فيها وذلك من الشعبتين العلمية والأدبية بنسبة 58,13% و 80,35% على الترتيب، تلها مادة الرياضيات بنسبة 48,83%، ثم مادة اللغة الفرنسية بنسبة 46,51% بالنسبة لتلاميذ جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، في حين احتلت مادة اللغة الفرنسية المرتبة الثانية في تخصص جذع مشترك آداب بنسبة 69,64%، تلها مادة الرياضيات بنسبة 66,07% في نفس التخصص المذكور.

نستنتج أن التلاميذ - من الشعبتين- يعانون من ضعف في التحصيل الدراسي في كل من الرياضيات واللغة الانجليزية والفرنسية، وهي مواد أثبتت كثير من الدراسات وجود تلاميذ يعانون من صعوبات تعلّمية فيها.

جدول رقم (25) يبين ما إذا كان التلميذ ضعيفا في هذه المواد قبل الالتحاق بالثانوية

الإجابات	نعم	لا	المجموع
التكرار	61	38	99
النسبة المئوية	61,61	38,39	100

يكشف لنا هذا الجدول أن نسبة 61,61% من أفراد العينة كانوا ضعيفي التحصيل في المواد التي ذكروها في الإجابة عن العبارة السابقة، مما يدل على وجود صعوبات تعلّمية في المراحل السابقة من التعليم لم يتم تذليلها، بينما نفت نسبة من الأفراد تُقدر بـ:38,39% وجود هذا الضعف قبل الالتحاق بالثانوية مما يطرح علامة استفهام حول سبب ظهور هذا الضعف أو الفشل.

جدول رقم (26) يبين مدى تحقيق أسر أفراد العينة للحاجات المادية لأبنائها

الإجابات	دائما	أحيانا	أبدا	المجموع
التكرار	63	26	10	99
النسبة المئوية	63,64	26,26	10,10	100

يلاحظ من خلال هذا الجدول أن أغلب أفراد العينة تُلبى حاجاتهم المادية دائما وذلك بنسبة 63,64% ونسبة 26,26% من الأفراد تُلبى احتياجاتهم المادية من حين لآخر، في حين أن نسبة قليلة جدا ممن هم محرومون من ذلك، مما يدل على أنه رغم المستوى الاقتصادي المتوسط لأغلب الأسر إلا أنها تسعى في أغلب الأحيان إلى تحقيق الحاجات المادية لأبنائها.

رقم (27) يبين مدى حرص الأسر على مراقبة الأعمال الدراسية لأبنائها

الإجابات	دائما	أحيانا	أبدا	المجموع
التكرار	37	44	18	99
النسبة المئوية	37,38	44,44	18,18	100

ما يلاحظ من الجدول أن نسبة 37,38% من أفراد العينة أجابوا بحرص الأسرة على مراقبة أعمالهم الدراسية، بينما أجابت نسبة 44,44% من أن هذه المراقبة تكون من حين لآخر، في حين أقرّت نسبة 18,18% بعدم حرص أسرهم على مراقبة أعمالهم الدراسية إطلاقا، ونستنتج من ذلك أن معظم أفراد العينة ليسوا تحت متابعة ولا مراقبة أوليائهم لهم فيما يخص دراستهم مما ينتج عن ذلك الإهمال واللامبالاة.

جدول رقم (28) يبين علاقة الجانب الاقتصادي للأسرة بالإخفاق الدراسي لدى التلميذ

الإجابات	نعم	لا	المجموع
التكرار	33	66	99
النسبة المئوية	33,33	66,67	100

يتبين من الجدول أن نسبة 33,33% من التلاميذ يرون أن الجانب الاقتصادي للأسرة له علاقة بالإخفاق الدراسي لدى التلميذ، بينما 66,67% من التلاميذ يرون عكس ذلك.

جدول رقم (29) يوضح دور الأسر في عملية اختيار الشعبة التي يدرس فيها أبناؤهم

الإجابات	نعم	لا	المجموع
التكرار	49	50	99
النسبة المئوية	49,50	50,50	100

يتضح من خلال الجدول رقم (29) أن نسبة التلاميذ الذين كان لأسرهم دور في عملية اختيارهم للشعبة الدراسية تُقدر نسبتهم بـ49,50%،أما نسبة 50,50%من بقية التلاميذ لم يكن لأسرهم أي دور في عملية الاختيار هذه، مما يدل على عدم اهتمام الأولياء بشكل كاف بنوع الدراسة التي يختارها أبناؤهم.

جدول رقم (30) يبين العوامل التربوية المؤدية إلى الإخفاق الدراسي

الإجابات	اكتظاظ الأقسام	كثرة الغيابات	كثافة البرامج	المجموع
التكرار	43	12	74	129
النسبة المئوية	33,33	09,30	57,37	100

يوضح الجدول أعلاه أهم العوامل التربوية التي تساهم في إخفاق التلاميذ دراسيا، فمن خلال وجهات نظر التلاميذ يتبين أن أكبر سبب يتمثل في كثافة البرامج، يليه اكتظاظ الأقسام ثم كثرة غيابات التلاميذ.

تحليل العبارات المفتوحة:

احتوى الاستبيان موضوع التطبيق، كما سبقت الإشارة لذلك، على 21 عبارة كلها مغلقة، وتم عرض نتائجها أعلاه، ما عدا العبارة 21 وهي عبارة مفتوحة نقدم فيما يلي نتائجها وهي التي تتمثل في ذكر بعض الأسباب التي تساهم في الإخفاق الدراسي من خلال وجهة نظر التلاميذ:

قمنا بجمع أكثر الاستجابات تكرارا وتشابها من طرف التلاميذ التي تتمثل فيما يلي:

1. ما يتعلق بالأساتذة: صعوبة فهم التلاميذ لما يقوم به الأساتذة من شرح الدروس – عدم المساعدة والاهتمام بالتلاميذ وانعدام النصائح التوعوية من طرف الأساتذة لهم- حب السيطرة والنظرة السلبية للتلميذ وتحسيسه بأنه فاشل- تنقصهم الخبرة في التعامل مع التلاميذ- التصحيح الفوضوي للامتحان وما يُقدم في الامتحانات مختلف عما يقدم في الدروس- تهميش التلاميذ الضعاف- عدم التأقلم مع الأساتذة...

2. ما يتعلق بالإدارة: - غياب التأطير اللازم والوسائل- عدم ممارسة الرياضة – إهمال التلميذ من طرف الإدارة...

3. ما يتعلق بالأسرة: المشاكل العائلية- عدم المراقبة والمتابعة من طرف الأولياء...

4. ما يتعلق بالتلميذ: عدم مراجعة الدروس- مصاحبة رفاق السوء- عدم الانضباط والتحلي بالمسؤولية- التأثر بالحياة الأوروبية والأمريكية- الاهتمام بقضايا اجتماعية خارج مجال الدراسة-الاعتقاد بعدم توفر الشغل بعد الدراسة...

مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات

من خلال نتائج الدراسة الميدانية تبين أن معظم أفراد العينة وُجهوا حسب رغباتهم وذلك بنسبة 69,70%، كما تبين أن نسبة 90,91%من التلاميذ هم راضون عن الشعبة التي وُجّهوا إليها، ويرون أن الشعبة التي يدرسون بها تتوافق وقدراتهم وإمكانياتهم، وذلك راجع حسب النتائج المتوصل إليها إلى تلقيهم الإعلام الكافي حول عملية التوجيه وكذا تلقي التوجيه الكافي حول الشعب الدراسية بنسبة كبيرة، كما أنه راجع لدور مستشار التوجيه في عملية التوجيه المسبق التي يقوم بها، إذ يقوم بتصحيح الرغبة مع التلميذ بعد الاطلاع على نتائجه الدراسية إذا ما لاحظ وجود تباعد بين رغبة التلميذ ونتائجه الدراسية، وذلك بمساعدة التلميذ على أن يفهم ما لديه من إمكانيات وقدرات تتوافق والشعبة المراد التوجه إليها للوصول في الأخير إلى تصحيح الرغبة وإعادة اختيار الشعبة التي تناسب قدراته ونتائجه الدراسية ليكون بعد ذلك التوجيه النهائي للشعبة المناسبة.

وقد قمنا بالتوجه نحو مركز التوجيه المدرسي والمهني للتأكد من صحة النتائج المتحصل عليها فأفادنا مدير المركز لولاية المسيلة بإحصائيات حول عملية التوجيه للسنة الدراسية 2009-2010 للرغبة والتوجيه النهائي، فتبين لنا أن نسبة 94,31% من تلاميذ جذع مشترك علوم وتكنولوجيا تم توجيههم حسب الرغبة الأولى، فيما تم توجيه نسبة 94,55% من تلاميذ جذع مشترك آداب حسب الرغبة الأولى دائما. "وعليه يعتمد في توجيه التلاميذ إلى كل من الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، على ترتيبهم وفق رغبتهم الأولى لتلبية ما أمكن منها في حدود الأماكن البيداغوجية المتوفرة في مؤسسة الاستقبال."(وزارة التربية الوطنية، 2008، ص. 4).

ومنه نستنتج عدم تحقق الفرضية الأولى التي مفادها أن عملية التوجيه المدرسي تعتبر خضوعا باعتبار أن معايير التوجيه المدرسي المعتمدة حاليا تنقصها الدقة والموضوعية.

وهذه النتيجة لا تتفق ونتائج دراسة شباح أحمد عندما توصل إلى أن عملية التوجيه ما هي إلا عملية توزيعية فقط، وأن نسبة هامة من التلاميذ غير راضين عن وجودهم في الشعب التي وُجّهوا إليها.(شباح، 1984-1985). لكن بما أن معيار الرغبة يتم بالرجوع إلى النتائج المدرسية التي تكون عن طريق الاختبارات التحصيلية، هذه الاختبارات تكون في معظمها غير موضوعية وغير مقننة ولا تعكس الجانب الحقيقي لتحصيل التلميذ، "فإذا كانت النتائج الدراسية هي المرجعية الأساسية في تقدير الإمكانيات الدراسية والمعرفية للتلميذ، فإن الاختبارات التحصيلية المطبقة في مدارسنا تفتقد إلى الموضوعية والدلالة التربوية، بل إنها تشوه القدرات الحقيقية" (عبد السلام، 1996، ص. 15).

إذن لنا أن نتساءل: كيف تتم عملية التوجيه المدرسي بناء على نتائج اختبارات تحصيلية غير مقننة وغير خاضعة لجداول مواصفات الاختبار الجيّد؟

وفيما يخص الفرضية الثانية التي تنص على أن مستشار التوجيه التربوي لا يقدّم الخدمات اللازمة في عملية التوجيه المدرسي على أكمل وجه، فقد تحققت، وذلك من خلال النتائج المتحصل عليها من استجابات العبارات رقم 4 و7 و11 حيث نفت نسبة 73,74% من التلاميذ عملية تطبيق الروائز النفسية عليهم، وأكدّت نسبة 84,85% عدم تقديم مستشار التوجيه لخدمات تربوية إرشادية لذوي الصعوبات التعليمية، كما أجابت نسبة 56,37% من أفراد العينة أن مستشار التوجيه المدرسي لا يساعدهم على التأقلم في الثانوية، مما يبين أن هناك نقصا في الخدمات الواجب تقديمها للتلاميذ فالروائز النفسية والعقلية والتحصيلية وسائل تساعد المُوجِّه المدرسي على الكشف عن القدرات والقدرات الدراسية والعقلية والميول والرغبات والاستعدادات والاهتمامات الخاصة بكل تلميذ، "حتى يساعده على الاختيار المناسب للدراسة أو المهنة التي يريدها، ومن أهم الاختبارات التي تطبق في المؤسسات التعليمية الجزائرية استبيان الميول والاهتمامات والاختبارات التحصيلية" (مديرية التربية لولاية سطيف، 2002، ص. 1).

وتنص الفرضية الثالثة على أنه توجد عوامل مختلفة تؤدي إلى الإخفاق الدراسي، واستنادا إلى أهم النتائج السابقة تبين لنا أن معايير التوجيه المعتمدة ليست وحدها المسؤولة عن الإخفاق الدراسي لدى التلميذ، فقد أظهرت النتائج أن 59,60% من أفراد العينة يرون أن للتوجيه المدرسي تأثيرا على التحصيل الدراسي، كما أظهرت النتائج أن أكثر المواد الدراسية صعوبة بالنسبة لتلاميذ الشعبتين هي على الترتيب: الانجليزية والفرنسية والرياضيات، وهي مواد يعاني فيها التلاميذ من ضعف سابق أي قبل التحاقهم بالثانوية بنسبة 61,61%، ومن بين العوامل التربوية المؤدية إلى الإخفاق الدراسي ترى نسبة 57,57% من أفراد العينة أن كثافة البرامج من بين الأسباب المؤدية إليه، إضافة إلى عوامل تتعلق بالأستاذ - من ناحية الكفاءة والأداء التربوي- والإدارة وأخرى تتعلق بالأسرة. وبالاستناد إلى النتائج السابقة نستنتج أن الفرضية الثالثة قد تحقّقت.

ومن خلال حساب معامل ارتباط "بيرسون" الذي قُدّر بـ 0,64 بهدف الكشف عن العلاقة بين معدلات القبول في السنة الرابعة متوسط وبين معدلات الفصل الثاني لتلاميذ الشعبتين عينة الدراسة، وجدنا أن هذه القيمة دالة

إحصائيا عند مستوى 0,05 مما يدل على أن التلاميذ وُجّهوا حسب رغبتهم بدليل أنهم لم يتقهقروا في نتائجهم ولم يخفقوا في مسارهم الدراسي.

ومنه نستنتج أن التوجيه السليم للتلميذ يؤثر على تحصيله الدراسي بشكل إيجابي وهذه النتيجة تتفق ونتائج دراسة محمد برو حين توصل إلى أن هناك ارتباطا بين علامات التوجيه ونتائج التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي كلما كان توجيههم حسب الرغبة (برو،1992-1993).

الاقتراحات

على ضوء هذه الدراسة نتقدم بجملة من الاقتراحات لتدعيم ما سبق ذكره منها ما يلي:

1- ضرورة تعيين مستشاري التوجيه في المؤسسات التربوية في جميع المراحل التعليمية.

2- توفير الروائز والاختبارات النفسية لاستعمالها في المؤسسات التربوية.

3- توفير الوسائل البيداغوجية اللازمة لمختلف النشاطات.

4- تطوير الشراكة مع الأسرة وفتح المدرسة على المحيط.

5- ممارسة بيداغوجيا الدعم في إطار المقاربة بالكفاءات.

6- التركيز على تقديم الخدمات التربوية العلاجية للتلاميذ للتخفيف من ظاهرة الإخفاق الدراسي.

المراجع

1. الطاهر إبراهيمي، (2009)، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة منتوري، قسنطينة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، العدد .31

2. فؤاد أبو حطب ومحمد سيف الدين فهمي، (1984)، *معجم علم النفس والتربية*، إشراف عبد العزيز السيد، مصر، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

3. يوسف مصطفى القاضي، لطفي محمد فطيم، محمود عطا حسين، (2002)، *الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي*، المملكة العربية السعودية، دار المريخ.

4. كامل محمد المغربي، (2011)، *أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، عمان، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط. .4

5. سعد جلال، (1996)، *التوجيه النفسي والمهني*، القاهرة، دار الفكر العربي، ط. .2

6. أحمد شباح،(1985)، *التوجيه المدرسي في الجزائر، وضعيته وآثاره على تلاميذ الشعب التقنية في التعليم الثانوي*، رسالة لنيل دبلوم الدراسات المعمقة في علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

7. خالد عبد السلام،(1996)، *الرواسي*، باتنة، الجزائر، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، العدد .13

8. مديرية التربية لولاية سطيف، (2002)، *مشروع تطبيق الاختبارات على تلاميذ الطور الثانوي*، مركز التوجيه المدرسي والمهني.

9. مديرية التربية لولاية المسيلة، (2010/2009)، إحصائيات حول عملية التوجيه: الرغبة والتوجيه النهائي حسب الجنس، مركز التوجيه المدرسي والمهني.

10. صبحي عبد اللطيف معروف، (1980)، *التوجيه التربوي والإرشاد النفسي في الأقطار العربية*، بغداد، العراق.

11. وزارة التربية الوطنية، (2008)، *توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى الجذعين المشتركين* للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، منشور رقم 49.

أثر الحوافز المعنوية والفروق الفردية على عناصر الإبداع

أ. بلخضر مسعودة
كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير
جامعة باجي مختار -عنابة-

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى معرفة أثر الحوافز المعنوية والفروق الفردية على عناصر الإبداع لدى العاملين ولتحقيقه قام الباحث بإجراء دراسة ميدانية من خلال مقابلة عينة مكونة من رؤساء أقسام، مكاتب، ورؤساء فرق بعشر مؤسسات اقتصادية في ولاية عنابة، وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج تشير الى وجود تأثير نسبي لعناصر التحفيز المعنوي والفروق الفردية على عناصر الإبداع.

Abstract

This research sheds light on the impact of the moral stimulus and individual differences on creativity among workers. To achieve this goal, the researcher undertook a field study by interviewing a sample represented by some heads of departments, heads of offices, and heads of teams, all of them working in ten economic organizations in Annaba. The study came up with a set of results which confirm the effect relative to the elements of the moral stimulus and individual differences on the creativity factor.

تدخل الحوافز في صميم إدارة المورد البشري بهدف تسييره باعتباره الرأس المال الأول للمنظمة، حيث تركز الحوافز على معرفة وتحديد السلوك الهادف لإشباع الحاجات الإنسانية والتي تختلف من فرد إلى آخر، وتستخدم لذلك حوافز ذات طبيعة مادية وأخرى معنوية هذه الأخيرة التي تشمل كل المحفزات ذات الجانب غير المادي كفرص التطور الوظيفي، المساهمة في التسيير، المشاركة في إعداد الخطط والبرامج، الاعتراف بأهمية العامل، طبيعة العمل نفسه..إلخ، وبالنظر إلى أن المنظمات تعمل في ظروف منافسة عالية التعقيد فإن نجاحها يعتمد على حماس العاملين لتحقيق مستويات أداء تتجاوز الأهداف والغايات المحددة، وتملي المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية العديد من المشكلات التي يستلزم التفكير في معالجتها وحلها بطريقة إبداعية مغايرة للطرق التقليدية، الأمر الذي يتطلب أن يتمتع جميع العاملين بمهارات وخبرات إبداعية واسعة ليتمكنوا من التكيف والتفاعل مع جميع الظروف المحيطة بهم، وهذا التفاعل لا يتم إلا اذا كان هناك تقارب بين المنظمة والعاملين ما يوجب على أصحاب القرار ضرورة تفهم رغباتهم والبحث عن سبل لرفع مستويات رضاهم الوظيفي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تكمن مشكلة الدراسة في محاولة معرفة مدى تأثير الحوافز المعنوية والفروق الفردية المتمثلة في المتغيرات الشخصية والوظيفية على عناصر الإبداع لدى العاملين المتمثلة في عناصر العملية الإبداعية وهي: "الطلاقة،

المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات والمخاطرة"، ويمكن الاستدلال لمشكلة الدراسة من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

-ما مستوى توفر الحوافز المعنوية كما يراها العاملون بالمؤسسات محل الدراسة؟

-ما مستوى ممارسة الإبداع من خلال توفر عناصره كما يراها العاملون بالمؤسسات محل الدراسة؟

أهمية الدراسة:

- تبرز أهميتها في انها تتناول موضوع الحوافز المعنوية من خلال استعراض اهم انواعها المتمثلة في" الترقية، الاعتراف بأهمية العامل، التمكين، التدريب، القيادة، والعمل نفسه" حيث يعد موضوع الحوافز من المواضيع الأكثر تداولا بين الباحثين، فقد كشفت النظريات الحديثة في المجالات السلوكية والإدارية أن الحاجات المادية ليست الوحيدة التي تؤدي الى الدافعية كما كان يعتقد رواد الإدارة الكلاسيكية بل أن هناك حاجات ذات طبيعة معنوية تؤدي الى تعزيز دافعيتهم ورفع روحهم المعنوية.

- تبرز أهمية هذه الدراسة في محاولة التعرف على مدى تأثير الفروق الفردية المتمثلة في المتغيرات الشخصية والوظيفية على عناصر الإبداع بالمؤسسات محل الدراسة.

-كما تبرز أهمية هذه الدراسة في التعرف على الإبداع ومدى توفر الاستعداد للتكيف مع كل ما هو جديد وذلك من خلال استعراض أهم عناصره المتمثلة في" الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات والمخاطرة"، ويعتبر الإبداع مؤشرا ومطلبا رئيسيا يستدل من خلاله على نجاح المنظمات او فشلها في تحقيق أهدافها مما يتطلب إيجاد جهود إبداعية وجو تنظيمي مشجع على رفع القدرات الإبداعية للعاملين.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- معرفة مستوى توفر التحفيز المعنوي حسب آراء المبحوثين بالمؤسسات المدروسة
2- التعرف على مستوى ممارسة الإبداع من خلال توفر عناصره بالمؤسسات المدروسة
3- معرفة أثر الحوافز المعنوية على عناصر الإبداع لدى العاملين بالمؤسسات المدروسة
4- معرفة أثر العوامل الشخصية والوظيفية على عناصر الإبداع لدى العاملين
5- تقديم توصيات لمتخذي القرار بالمؤسسات المدروسة.

فرضيات الدراسة:

-**الفرضية الرئيسية الأولى:** لا يوجد أثر ذو دلالة احصائية للحوافز المعنوية المتمثل في الترقية، الاعتراف بأهمية العامل، التمكين، التدريب، القيادة، العمل نفسه على عناصر الإبداع ، وينبثق من هذه الفرضية الفرضيات الفرعية التالية:

-**الفرضية الفرعية الأولى**: لا يوجد أثر ذو دلالة احصائية للحوافز المعنوية على بعد الطلاقة.

-**الفرضية الفرعية الثانية:** لا يوجد أثر ذو دلالة احصائية للحوافز المعنوية على بعد المرونة.

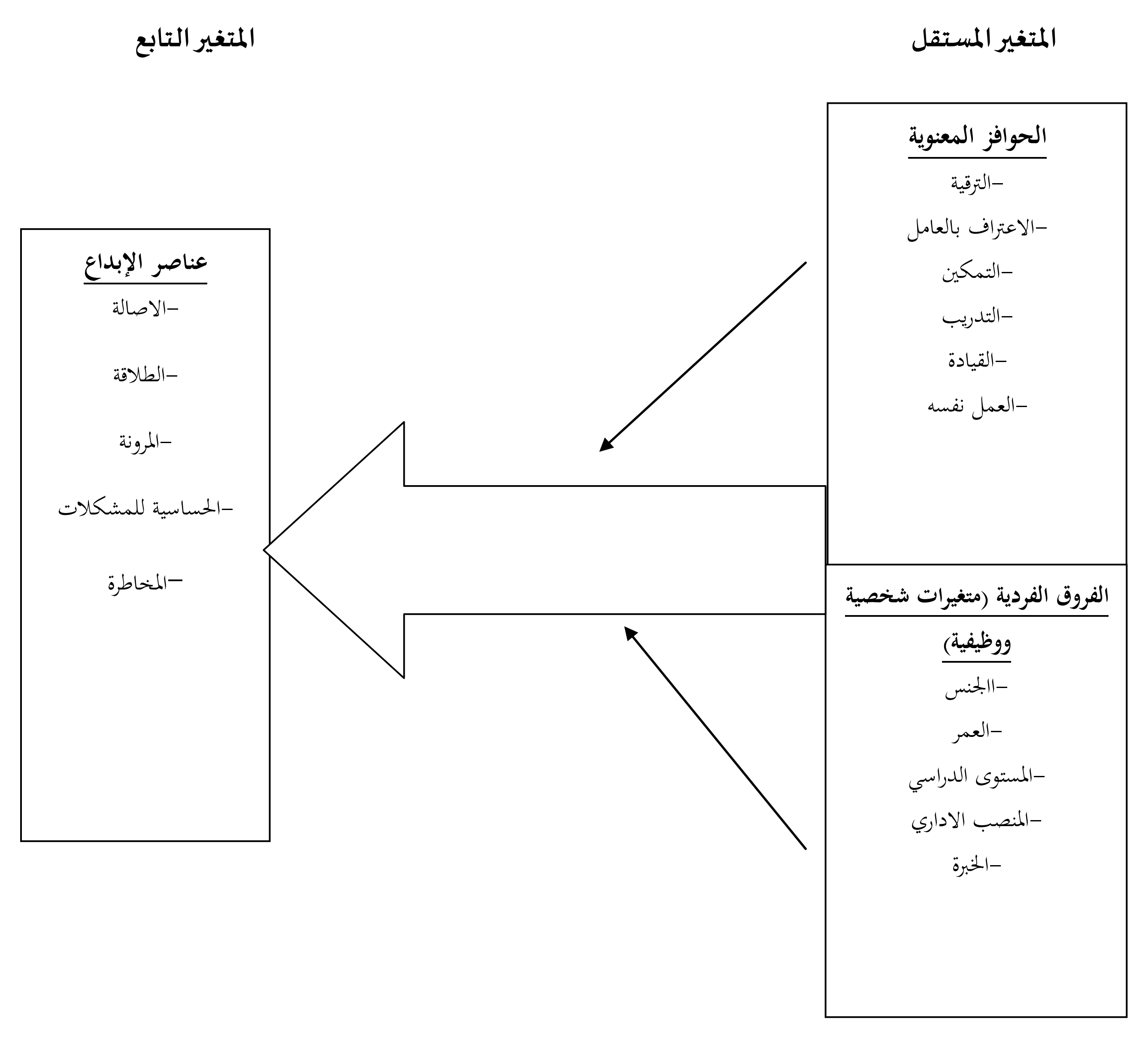
-**الفرضية الفرعية الثالثة:** لا يوجد أثر ذو دلالة احصائية للحوافز المعنوية على بعد الأصالة.

-**الفرضية الفرعية الرابعة:** لا يوجد أثر ذو دلالة احصائية للحوافز المعنوية على بعد الحساسية للمشكلات.

-**الفرضية الفرعية الخامسة:** لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للحوافز المعنوية على بعد المخاطرة.

-**الفرضية الرئيسة الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في تصورات المبحوثين نحو الإبداع تعزى للفروق الفردية المتمثلة في المتغيرات الشخصية والوظيفية

نموذج الدراسة



-**الحوافز المعنوية:**

الفرص والمثيرات غير المادية والتي لا تعتمد على المال في اثارة وتحفيز العاملين [1]

-الترقية:

تعني نقل العامل من عمل أو وظيفة ذات مسؤوليات محدودة الى عمل أو وظيفة أخرى ذات مستويات أكبر وموقع أعلى في السلم الإداري [2]

-الاعتراف بالعامل:

يعد من الحوافز المعنوية من الأمثلة التطبيقية لهذا الأسلوب تسمية الموظف المثالي، المشاركة في القرارات، أوسمة شكر، منح اجازات استجمام مدفوعة الأجر...الخ [3]

-التمكين:

منح العاملين درجات اكبر من حيث المشاركة، اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية بهدف التحسين المستمر للأداء التنظيمي [4]

-التدريب:

مجموعة من العمليات الهادفة والمخططة لتزويد العاملين بمعارف معينة وتحسين وتطوير مهاراتهم وتغيير سلوكهم [5]

-القيادة:

النشاط الذي يمارس للتأثير في سلوك الآخرين وتوجيههم بطريقة تؤدي الى الحصول على رضاهم وبذل المزيد من الجهد المبدع [6]

-العمل نفسه:

طبيعة العمل تؤثر على دافعية العامل وتتمثل في درجة تنوع المهام، درجة السيطرة الذاتية المتاحة للفرد لإبراز قدراته، خبرات النجاح والفشل، ساعات العمل [7]

-الفروق الفردية:

تتمثل في المتغيرات الشخصية والوظيفية المتمثلة في الجنس، العمر، المستوى الدراسي، المنصب الإداري والخبرة

-الإبداع:

قدرة الفرد على الإنتاج بأكبر قدر من الطلاقة والمرونة والأصالة والمخاطرة والحساسية لمشكلة أو موقف مثير [8]

-الطلاقة:

تمثل القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار في فترة زمنية معينة

-المرونة:

يقصد بها القدرة على تغيير طريقة التفكير نحو المشكلة والقدرة على النظر إليها من زوايا مختلفة ومتعددة.

الأصالة:

تعني القدرة على إنتاج أفكار أصيلة، أي قليلة التكرار.

-الحساسية للمشكلات:

تمثل القدرة على رؤية موقف معين ينطوي على مشكلة أو عدة مشكلات حقيقية تحتاج الى حل حلول لها.

-المخاطرة:

يقصد بها المبادرة في تبني الأفكار والأساليب الجديدة والبحث عن حلول لها [9]

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تمثل الحوافز المعنوية تلك الوسائل غير المادية التي ترضي الذات إلى جانب إشباعها للحاجات الاجتماعية كفرص الترقية، المشاركة في إصدار القرارات، طبيعة العمل نفسه، المدح والثناء، الاعتراف بأهمية العامل، التمكين، منح الأوسمة[10]، ويجب التنويه إلى أن مدى تأثير الحافز سواء كان ماديا أو معنويا يتوقف على عدة عوامل كظروف العامل الاقتصادية، تركيبته السيكولوجية، مستواه التعليمي والثقافي[11]، ومن أكثرها تداولا:

- الترقية:

يقصد بها نقل الشخص من وظيفته الحالية إلى وظيفة أعلى[12]، ويهدف برنامج الترقية عادة إلى تحقيق هدفين أساسيين الأول يتمثل في خلق حافز قوي لدى العاملين وإشعارهم بالاستقرار والطمأنينة نتيجة التقدم المستمر في مستوى معيشتهم، أما الثاني فيتمثل في ضمان بقاء الأفراد الأكفاء في خدمة المؤسسة لشغل الوظائف الأعلى.

-الاعتراف بأهمية العامل:

إن حاجة العامل إلى الاعتراف بأهمية ما يقوم به من مجهودات وإنجازات وتقدير الغير لذلك الجهد يعتبر من الأمور الهامة في حياته، ويكون ذلك من خلال[13]:

- منح شهادات تقدير، أو ثناءات للعاملين الأكفاء الذين يحققون مستويات جيدة في الإنتاج.

- تخصيص لوحة إعلانات تسمى "لوحة شرف" تعلق في الأماكن العامة في المؤسسة توضع فيها أسماء العاملين، ولمحة موجزة عن نشاطهم وما حققوه من إنجازات.

- الاهتمام بآراء العمال ومقترحاتهم وإشعارهم بأنها محل اهتمام وتقدير من المسؤولين.

-التدريب:

يتمثل في مجموعة من العمليات الهادفة والمخططة من قبل المنظمة لتزويد العاملين بمعارف معينة وتحسين وتطوير مهاراتهم وتغيير سلوكهم وإنتاجيتهم بشكل بناء، ويعد حافزا معنويا مهما فمن خلاله يتحسن المستوى الاقتصادي والاجتماعي للعامل وتزداد درجة إحساسه بالأمان الوظيفي والثقة بالنفس والقدرة على الانجاز كما يعتبر وسيلة فعالة لاتخاذ القرارات والمساهمة في حل المشاكل التي تواجهه ببيئة العمل مما يتيح الفرصة نحو الترقية والتقدم الوظيفي[14]

-التمكين:

يعرف بأنه تعزيز قدرات العاملين بحيث يتوفر لديهم ملكة الاجتهاد واصدار الأحكام وحرية التصرف في القصايا التي تواجههم خلال ممارستهم لمهامهم، ومساهمتهم الكاملة في القرارات التي تتعلق بأعمالهم.

-القيادة:

أثبتت البحوث المتعددة أهمية القيادة في تحفيز العاملين وهي عبارة عن "توجيه، ضبط وإثارة سلوك واتجاهات الآخرين" [15]، ويعرفها البعض بأنها "القدرة على التأثير في الآخرين وحفزهم إلى تحقيق أهداف معينة"، والقائد الناجح هو الذي يستطيع كسب تعاون جماعته وإقناعهم بأن تحقيق أهداف المنظمة هو تحقيق لأهدافهم[16]

-العمل نفسه:

تؤثر طبيعة العمل على رضا العامل، فالأعمال النمطية المتكررة تؤدي إلى إصابته بالملل، أما الأعمال التي تتسم بالإبداع وببعض الحرية في اختيار وسيلة العمل فإنها تؤدي إلى الشعور بالراحة النفسية ومن أهم متغيرات العمل درجة تنوع المهام، درجة السيطرة الذاتية المتاحة للعامل، مدى استخدام العامل لقدراته، تجارب النجاح والفشل، ساعات العمل [17]

-إبداع العاملين:

يعرف بانه قدرة عقلية تدعمها خصائص دافعة عند الفرد مثل الميل نحو التفكير المطلق، تحمل الغموض بالإضافة إلى عوامل انفعالية كالثقة بالنفس، الميل للمخاطرة، والاستقلال في التفكير[18]، كما يعرف بأنه القدرة على الإنتاج بأكبر قدر من الطلاقة والمرونة والأصالة والمخاطرة والحساسية لمشكلة أو موقف مثير، وهذه القدرة يمكن تنميتها وتطويرها وهي قدرة عامة وليست خاصة بأفراد دون غيرهم[19]

-عناصر الإبداع:

تعددت تصنيفات الكتاب حول تحديد عناصر الإبداع والتي تعد شرطا أساسيا لوجوده، ولكن يتفق أغلبهم على عوامل هي:

1-عنصر الطلاقة:

تمثل القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار في فترة زمنية معينة، فالشخص المبدع يتسم بالقدرة على سهولة توليد الأفكار وسيولتها، وتقاس بعدد وكمية ما يقدم من نوع معين من المعلومات في موضوع معين خلال مدة زمنية معينة، ويوجد ثلاث أنواع للطلاقة تتمثل في الطلاقة الفكرية، الطلاقة الترابطية ، والطلاقة التعبيرية.

2-عنصر المرونة:

تمثل قدرة العامل على تغيير طريقة تفكيره ووجهة نظره نحو المشكلة وعدم تبني طريقة تفكير موحدة وجامدة ، ويميز بين نوعين من المرونة العفوية والتكيفية، حيث تشير الاولى إلى القدرة على سرعة انتاج اكبر عدد ممكن من

أنواع مختلفة من الأفكار التي تتعلق بموقف أو مشكلة ما، أما الثانية فيقصد بها القدرة على تغيير الوجهة الذهنية التي ينظر من خلالها إلى حل المشكلة.

3-عنصر الأصالة:

يقصد بها القدرة على إنتاج أفكار أصيلة، أي قليلة التكرار فكلما قلت درجة شيوع الفكرة كلما زادت درجة أصالتها.

4-عنصر الحساسية للمشكلات:

تمثل القدرة على رؤية موقف معين ينطوي على مشكلة أو عدة مشكلات حقيقية تحتاج الى حل في حين يصعب على الآخرين تبين هذه المشكلة واقتراح حلول لها.

5-عنصر المخاطرة:

يقصد بها أخذ الشخص زمام المبادرة في تبني الأفكار والأساليب الجديدة والبحث عن حلول لها إضافة إلى استعداده لتحمل المخاطر المترتبة عنها [20]

-مراحل العملية الإبداعية:

تعبر مراحل الإبداع عن تلك العملية التي تتضمن تفاعلات تدور داخل شخصية المبدع، وقد ظهرت عدة نماذج لتعدادها تمثل أهمها في نموذج والاس، وحسبه فان العملية الإبداعية تقسم إلى خمس مراحل أساسية وهي[21]:

-**مرحلة الاهتمام**: تبدأ عملية الإبداع بالاهتمام أو الشعور بالحاجة.

-**مرحلة الإعداد**: تمثل عملية جمع المعلومات حول موضوع المشكلة التي تمثل محور اهتمام المبدع.

-**مرحلة الاحتضان**: تشهد هذه المرحلة عمليات تتداخل خلالها عوامل شعورية ولاشعورية في شخصية المبدع.

-**مرحلة الإلهام**: خلالها تنبثق بشكل مفاجئ الفكرة الجوهرية، وتمثل الحالة التي يتمكن فيها الفرد من إعادة ترتيب أفكاره بما يسمح له بالوصول إلى ما يمثل حلا نموذجيا.

-**مرحلة التحقق**: تشمل عملية التبصر بالعقل من خلال الاستعانة بأدوات البحث المتاحة في الفكرة التي نتجت خلال المرحلة السابقة بهدف التحقق من صحتها.

الدراسات السابقة:

-دراسات التحفيز المعنوي:

في دراسة لاحد الباحثين سنة 1985 ومن خلال دراسته مجموعة من البحوث في الولايات المتحدة الامريكية وعددها (21) بحثا تناولت أهمية الحوافز، تباينت وجهة نظر العاملين من دراسة الى اخرى فحسب نتائج لعينة منهم صرحت بان الحوافز المعنوية تحتل أهمية بالغة في نظرهم ويفضلونها عن الحوافز المادية وتعد محركا قويا لهم من اجل الإنجاز وقد تم ترتيب هذه التحفيزات كالآتي "عمل ثابت، فرص الترقية والتقدم، الاعتراف بأهمية الفرد، الاهتمام بالعمل، ساعات عمل مقبولة[22]"

-في دراسة (لعبد الوهاب،1991) بالأجهزة الحكومية السعودية على عينة من الموظفين اظهرت النتائج قبولا لمستوى التحفيزات المعنوية المقدمة والمتمثلة خاصة في" فرص الترقية، أهمية الوظيفة، العلاقات مع الزملاء، الحرية في سماع الاقتراحات"[23]

-وفي دراسة قام بها GENES لمعرفة تأثير الحوافز المعنوية على عينة من الموظفين الحكوميين في الولايات المتحدة الامريكية لمعرفة علاقتها بالرضا وأثرها على دوران العمل في شركات تصنيع الجرارات الزراعية حيث بلغت العينة (615) مبحوث، وقد اظهرت النتائج ان الحوافز المعنوية لها أثر ابلغ في نفوس المدراء الذين تتعدى دخولهم 2000 دولار شهريا، في حين تؤدي الحوافز المادية دورا ابلغ لمن دخولهم دون ذلك، كما اظهرت النتائج وجود علاقة بين معدل دوران العمل ومستوى المشاركة بالقرارات التي ينظر اليها بعض المهندسين بأنها اكثر أهمية من الحوافز المادية[24]

-دراسة (الوائلي 2006) بعنوان دور الحوافز في تحسين أداء الأطباء بالمستشفيات العسكرية بسلطنة عمان، وهدفت إلى معرفة مدى توفر الحوافز للأطباء وأكثرها أهمية بالنسبة لهم ,من وجهة نظره ,وكذلك مدى فعالية هذه الحوافز لديهم ومن أهم نتائج هذه الدراسة انه وجد ان أهم الحوافز لدى الأطباء كانت المكافآت المالية، والانتدابات الخارجية أما أهم الحوافز المعنوية فكانت "الترقيات، الثناء الكتابي، والأوسمة "[25]

-الدراسات المتعلقة بالإبداع:

في دراسة أجراها (أبو فارس 1990) هدفت إلى التعرف على درجة الإبداع لدى العاملين في المؤسسات العامة الأردنية حيث تضمنت الجوانب التالية في قياس الإبداع "الولاء للمؤسسة، وحب التعاون، ونشر الأفكار الإبداعية والنظرة للتغيير" كما هدفت إلى التعرف على دور المؤسسات العامة في تشجيع الإبداع عن طريق تشجيع المديرين للتغيير ودعمهم له بأسلوب تقديم المكافآت المادية والمعنوية، وقد خلصت إلى جملة من النتائج أهمها تمتع العاملين بدرجة عالية من الإبداع، بالإضافة الى أهمية الحوافز المادية والمعنوية في تشجيعهم على الإبداع [26]

-وفي دراسة أجراها (Amabile and Sensabaugh,1992) لوضع نموذج لتحديد العوامل التي تؤثر إيجابا أو سلبًا في الإبداع بالمنظمات، توصلت نتائجها إلى أن العوامل ذات التأثير الإيجابي هي تلك المتعلقة بشعور الأفراد بحرية التصرف واهتمام ودعم الإدارة لأفكارهم، وكذلك توفير الوقت الكافي والموارد المطلوبة، أما العوامل ذات التأثير السلبي في الإبداع فكانت تلك العوامل المتعلقة بمناخ العمل السائد الذي يفتقر إلى التعاون، وعدم الاهتمام بالإبداع ومكافأته بصورة غير مناسبة[27]

-دراسة (Searle & Ball 2003)، هدفت إلى تحديد العلاقة بين أهمية الإبداع للمنظمات وسياسة مواردها البشرية في الولايات المتحدة، حيث توصلت إلى أن المنظمات التي شملتها الدراسة تولي أهمية كبيرة للإبداع، ولكنها فشلت في ترجمة هذه الأهمية إلى سياسة الموارد البشرية التي تكافئ الموظفين غير الإداري ين عليه، بينما لا تقوم بمكافأة الموظفين الإداري ين المتوقع منهم أن يفعلوا ذلك بطبيعة الحال، ويعتبر هذا التناقض مصدرا للمقاومة التي تمنع توليد الأفكار الجديدة، وتنفيذها[28]

-دراسة (Carmen,2006) حيث هدفت إلى معرفة أثر إدارة الموارد البشرية على الأداء الإبداعي في الشركات الإسبانية، وبإجراء دراسة استقصائية على 670 ابتكار وضعتها الشركات الاسبانية ، وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسات وظائف إدارة الموارد البشرية له تأثير إيجابي في الأداء الإبداعي[29]

الدراسة التطبيقية:

-منهج البحث المستخدم:

اعتمدت الدراسة على منهج البحث الوصفي التحليلي في جمع بياناتها حيث تم إجراء المسح المكتبي والاطلاع على الادبيات المتعلقة بمفهوم الحوافز المعنوية والإبداع والأبعاد المكونة لهما، أما على صعيد البحث الميداني فقد تم جمع البيانات بالاعتماد على أسلوب الاستبيان.

-مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (408) مبحوثا توزعوا على عشر مؤسسات بولاية عنابة ينتمون إلى 03 فئات وهي "رئيس مصلحة، رئيس مكتب، رئيس فرقة"، بهدف معرفة أثر التحفيز المعنوي على الإبداع باعتبار أن هذه الفئة – في الأغلب- يتمتعون بمستوى مقبول من الاجر والمزايا المادية، حيث تم توزيع 429 استمارة، استرجع منها 412 استمارة بنسبة (96.03%) مع استبعاد أربع استمارات غير مستوفية للبيانات وغير صالحة للتحليل ليكون عدد المفردات 408 مبحوث بنسبة (95.10%) وهي نسبة مرتفعة وصالحة للدراسة الإحصائية، وقد أجريت الدراسة بين سبتمبر 2013 وجانفي 2014.

والجدول التالي يوضح عدد المبحوثين بكل مؤسسة

الجدول رقم (01): عدد المبحوثين بالمؤسسات

المؤسسة	عدد المبحوثين	المؤسسة	عدد المبحوثين
ارسلور ميتال	65	مؤسسةESTEP	36
صيدال	24	تامينات الجزائر	45
فرتيال	95	اتصالات الجزائر	24
فيروفيال	22	مؤسسة توزيع المياه	42
سونلغاز	51	المصالح الفلاحية	25
العدد الكلي للمبحوثين: 429			

-أداة الدراسة:

تم استخدام استمارة وتقسيمها إلى 03 أجزاء، يتعلق الجزء الأول بمختلف الخصائص الوظيفية والشخصية حول مفردات الدراسة، اما الجزء الثاني فخصص للتحفيز المعنوي من خلال ست أبعاد تمثلت في" الترقية،

الاعتراف بأهمية العامل، التمكين، التدريب، القيادة، وبعد العمل نفسه"، والجزء الثالث خصص للمتغير التابع من خلال طرح أسئلة حول عناصره المتمثلة في "الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات، وبعد المخاطرة"، وقد تم الاعتماد في المحورين الأخيرين على مقياس ليكرت الخماسي والذي تتفاوت درجاته حسب درجة الموافقة بكل فقرة.

-صدق الاداة وثباتها:

للتأكد من ثبات الأداة تم استخراج معامل الاتساق الداخلي وفقا لإجابات المبحوثين وباستخدام معامل كرونباخ-الفا لكل بعد من أبعاد الدراسة وكانت قيم الثبات مرتفعة ويبين الجدول رقم (02) ذلك كالآتي:

الجدول رقم (02): قيم معامل كرونباخ-الفا لكل بعد من أبعاد الدراسة

متغيرات الدراسة	أبعاد متغيرات الدراسة	معامل الثبات لكل بعد
الحوافز المعنوية	الترقية	0.883
	الاعتراف بأهمية العامل	0.807
	التمكين	0.991
	التدريب	0.996
	القيادة	0.934
	العمل نفسه	0.715
عناصر الإبداع	الطلاقة	0.960
	المرونة	0.945
	الاصالة	0.986
	الحساسية للمشكلات	0.968
	المخاطرة	0.935

نلاحظ من الجدول رقم (02) أن جميع معاملات الثبات كانت اعلى من 0.70 فبالنسبة للمتغير المستقل نلاحظ بان اعلى قيمة سجلت لبعد التدريب والتمكين على التوالي حيث بلغ معامل كرونباخ –الفا (0.996 و 0.991) لكل منهما، وسجل بعد العمل نفسه أقل قيمة بـ (0.715)، أما فيما يخص الإبداع فقد تم تسجيل معاملات ثبات مرتفعة وأكثر من (0.90) وكان أكثرها ارتفاعا بعدي الأصالة والحساسية للمشكلات وأقل ها بعد المخاطرة حيث سجل معامل الثبات (0.935)، وبالتالي فإن جميع قيم كرونباخ-ألفا لجميع أبعاد الدراسة تعد مرتفعة.

-أساليب التحليل الإحصائي:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss20 بهدف تحليل الاسئلة واختبار فرضياتها من خلال استخدام الاساليب الإحصائية الآتية:

1-مقاييس الاحصاء الوصفي بهدف وصف خصائص المبحوثين من خلال الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، والنسب المئوية.

2-تحليل التباين للانحدار analys of variance لاختبار مدى صلاحية نموذج الدراسة وتأثير المتغير المستقل على المتغير التابع.

3-تحليل الانحدار المتعدد Multiple regression لاختبار أثر التحفيز المعنوي بمختلف أبعاده على إبداع العاملين

4-تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise multiple regression لاختبار دخول أبعاد الحوافز المعنوية في معادلة التنبؤ بعناصر الإبداع.

5-اختبار T-test لاختبار الفروقات في تصورات المبحوثين إزاء عناصر الإبداع والتي تعزى لمتغير الجنس.

6-تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروقات للمتغيرات الديموغرافية والوظيفية المتمثلة في العمر، المستوى الدراسي، المنصب الإداري والخبرة في تصورات المبحوثين إزاء عناصر الإبداع.

7-اختبار LSD للمقارنات البعدية في حال وجود فروقات تعزى للمتغيرات الشخصية والوظيفية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أ-خصائص عينة الدراسة: الجدول رقم (03) يوضح ذلك كالآتي:

جدول رقم (03): توزيع العينة حسب المتغيرات الشخصية والوظيفية

متغيرات الدراسة	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	296	72.50
	أنثى	112	27.50
العمر	أقل من 35 سنة	48	11.08
	35-44 سنة	165	40.40
	45 – 54 سنة	149	36.50
	55 سنة فأكثر	46	11.30
المستوى الدراسي	دبلوم	111	27.2
	جامعي	232	56.9
	ماجستير	57	14.00
	دكتوراه	08	2.00
المستوى الإداري	رئيس مصلحة	42	10.3
	رئيس مكتب	130	31.9
	رئيس فرقة	236	57.8
	أقل من 5سنوات	96	23.50
	05-10 سنوات	163	40.00
	11- 16 سنة	90	22.10

الخبرة الوظيفية	17- 22 سنة	56	13.7
	22 سنة فأكثر	03	0.70

يلاحظ من الجدول رقم (03) أن نسبة الذكور أعلى من نسبة الإناث حيث سجلت (72.50%) وبالنسبة لمتغير العمر فقد كانت أعلى نسبة للعاملين الذين تتراوح أعمارهم بين 35 إلى 44 سنة بنسبة (36.50%) وبالتالي فإن أغلب العمال من فئة الكهول وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المنصب الذي يمثل منصب مسؤولية في المؤسسات المدروسة، أما بالنسبة لمتغير المستوى الدراسي فقد كانت أعلى نسبة للجامعيين بنسبة (56.90 %) وأقل ها للمتحصلين على شهادة الدكتوراه بـ (02 %) من عينة الدراسة، وبالنسبة لمتغير المستوى الإداري فقد تم تسجيل نسبة (57.80 %) لفئة رئيس فرقة وأقل ها لفئة رئيس مصلحة بنسبة (10.3 %)، وبالنسبة لمتغير الخبرة الوظيفية فقد كانت أعلى نسبة للذين تتراوح خبرتهم من 05 إلى 10 سنوات في المنصب وأقل ها لفئة 22 سنة فأكثر بنسبة (0.70%) وهي أقل نسبة مقارنة مع جميع النسب المئوية لجميع المتغيرات.

ب-الإجابة على أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: "ما مستوى توفر الحوافز المعنوية كما يراها العاملون بالمؤسسات محل الدراسة"، للإجابة على هذا التساؤل فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل من الترقية، الاعتراف بأهمية العامل، التمكين، التدريب، القيادة، العمل نفسه، مع الأخذ بعين الاعتبار أن تدرج المقياس كما يلي: موافق بشدة(5)، موافق(4)، محايد(3)، غير موافق(2)، غير موافق بشدة(1) واستنادًا إلى ذلك فإن قيم المتوسطات الحسابية التي وصلت إليها الدراسة، سيتم التعامل معها لتفسير البيانات على النحو التالي:

مرتفع	متوسط	منخفض
أعلى من 3.5	أعلى من 2.5 - 3.49	2.5 فما دون

الجدول رقم (04): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المبحوثين حول توفر الحوافز المعنوية

أبعاد التحفيز المعنوي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	المستوى
الترقية	3.34	0.98	2	متوسط
الاعتراف بأهمية العامل	3.27	1.05	3	متوسط
التمكين	2.57	1.18	6	متوسط
التدريب	4.03	0.71	1	مرتفع
القيادة	3.23	1.17	4	متوسط
العمل نفسه	2.83	0.97	5	متوسط
الدرجة الكلية	**3.21**	**0.42**	-	**متوسط**

تشير المعطيات الإحصائية في الجدول رقم (04) إلى أن المتوسط الكلي لأبعاد التحفيز المعنوي كان متوسطا حيث بلغ (3.21) وبانحراف معياري يقدر بـ (0.42) لأن جميع المتوسطات سجلت درجة متوسطة باستثناء بعد التدريب الذي سجل مستوى مرتفع بمتوسط حسابي يقدر بـ (4.03) حيث احتل المرتبة الأولى، وهذا يدل بأن المؤسسات تولي اهتماما كبيرا ببعد التدريب، وجاء في المرتبة الثانية من حيث درجة الأهمية بعد الترقية بمتوسط

حسابي (3.34) يليه بعد الاعتراف بأهمية العامل بمتوسط حسابي يقدر ب. (3.27)، أما المرتبة الأخيرة من حيث درجة الأهمية فكانت لبعد التمكين حيث تم تسجيل متوسط حسابي يقدر بـ (2.57) بدرجة متوسطة مما يشير إلى أن المؤسسات لا تعطي العمال صلاحيات واسعة لممارسة أعمالهم واتخاذ قرارات بصفة لامركزية.

-السؤال الثاني: "ما مستوى ممارسة الإبداع من خلال توفر عناصره كما يراها العاملون بالمؤسسات محل الدراسة؟" ، للإجابة عليه فقد تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المتغير التابع وهي موضحة بالجدول رقم (05) كمايلي:

جدول رقم (05): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المبحوثين على مدى توفر عناصر الإبداع

عناصر الإبداع	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	المستوى
الطلاقة	3.85	0.99	2	مرتفع
المرونة	4.07	0.98	1	مرتفع
الأصالة	3.19	1.41	4	متوسط
الحساسية للمشكلات	3.65	1.26	3	مرتفع
المخاطرة	2.30	1.21	5	منخفض
الدرجة الكلية	**3.41**	**0.69**	-	**متوسط**

تشير المعطيات إلى أن المتوسط الكلي لأبعاد المتغير التابع كان متوسطا حيث بلغ (3.41) وبانحراف معياري (0.69)، وقد احتل بعد المرونة المرتبة الأولى حيث تم تسجيل متوسط حسابي مرتفع قدر بـ (4.07) مما يدل على أن المبحوثين لديهم قدرة على تغيير افكارهم واستيعاب كل ما هو جديد، أما المرتبة الثانية بعد الطلاقة بمتوسط حسابي مرتفع قدر بـ (3.85) وبالتالي فإن المبحوثين يتمتعون بقدرة على تقديم أفكار متنوعة، واحتل المرتبة الثالثة والرابعة كلا من بعدي الحساسية للمشكلات والأصالة على التوالي بمتوسط حسابي يقدر بـ (3.65) و (3.19) لكل منهما مما يشير إلى وجود قدرة لدى المبحوثين لاكتشاف والمشكلات بالإضافة إلى مستوى متوسط من القدرة على تقديم أفكار جديدة وغير متكررة، اما المرتبة الأخيرة فقد كانت لبعد المخاطرة بمتوسط حسابي يقدر بـ (2.30) مما يشير إلى عدم رغبة المبحوثين في المخاطرة وتحمل مسؤولية مبادرات فردية.

ج-اختبار فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية الأولى:" لا يوجد أثر ذو دلالة احصائية للحوافز المعنوية المتمثلة في الترقية، الاعتراف بأهمية العامل، التمكين، التدريب، القيادة، العمل نفسه على عناصر الإبداع "، لقد تم تحليل التباين للانحدار للتأكد من صلاحية النموذج لاختبار الفرضية الرئيسة الأولى والجدول رقم (06) يوضح ذلك:

الجدول رقم (06): نتائج تحليل التباين للانحدار للتأكد من صلاحية نموذج الدراسة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	Fالمحسوبة	مستوى دلالة F
الانحدار	3.776	1	3.776	14.908	*0.000
الخطأ	102.821	406	0.253		
الكلي	106.597	407	_		

ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل او يساوي 0.05 (R^2=0.035 R=0.188)

يتبين من معطيات الجدول رقم (06) ثبات صحة النموذج لاختبار الفرضية الرئيسية الأولى حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (14.908) وبقيمة احتمالية بلغت (0.000) وهي أقل من مستوى دلالة (0.05 ≥ α) يتضح من نفس الجدول أن أبعاد التحفيز المعنوي تفسر ما مقداره 03.50 % فقط من التباين في المتغير التابع (الإبداع) وهي قوة تفسيرية ضعيفة جدا، ومن أجل اختبار أثر هذه الأبعاد على المتغير التابع الجدول رقم (07) يوضح ذلك:

جدول رقم (07): نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر الحوافز المعنوية على عناصر الإبداع

أبعاد التحفيز المعنوي	A	الخطأ المعياري	Beta	Tالمحسوبة	مستوى دلالة T
الترقية	0.014	0.027	0.26	0.510	0.611
الاعتراف بأهمية العامل	0.064	0.031	0.131	2.064	*0.040
التمكين	0.184	0.043	0.423	4.314	*0.000
التدريب	0.061	0.035	0.084	1.724	0.085
القيادة	0.050	0.023	0.115	2.194	*0.029
العمل نفسه	-0.172	0.054	-0.328	-3.162	*0.002

ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل او يساوي 0.05 (R^2=0.073 R=0.27)

يتبين من النتائج الإحصائية في الجدول رقم (07) ومن متابعة معاملات Beta وقيم (T) أن أبعاد المتغير المستقل المتمثلة في الاعتراف بالعامل، التمكين، القيادة والعمل نفسه، تمارس أثرا ذو دلالة إحصائية علة الإبداع بدليل إرتفاع معاملات Beta والتي كانت على التوالي (0.131)، (0.423)، (0.115)، (-0.328) وبقيم احتمالية تقدر على التوالي بـ (0.040)، (0.000)، (0.029)، (0.002) وهي أقل من مستوى الدلالة، كما نلاحظ بأن كلا بعد الترقية والتدريب لا يمارسان تأثيرا على المتغير التابع اي الإبداع حيث تم تسجيل درجة معنوية لكل منهما على التوالي (0.611) و(0.085) وهما أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05، وبناء على ذلك نقبل الفرضية البديلة والتي مفادها وجود أثر ذو دلالة احصائية لكل من الاعتراف بأهمية العامل، التمكين، القيادة والعمل نفسه على إبداع العاملين، وتقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية لكل من بعد الترقية وبعد التدريب على عناصر الإبداع.

-اختبار الفرضيات الفرعية:

من أجل تحديد أثر كل بعد من أبعاد المتغير المستقل في المساهمة في النموذج الرياضي الذي يمثل أثر الحوافز المعنوية على عناصر الإبداع لدى العاملين سنحاول دراسة اثرها في كل مرة على بعد من أبعاد المتغير التابع (عناصر الإبداع) وذلك من خلال اختبار صحة الفرضيات الفرعية.

-اختبار الفرضية الفرعية الأولى:

" لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للحوافز المعنوية على بعد الطلاقة"، والجدول رقم (08) يوضح ذلك:

الجدول رقم (08): تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر الحوافز المعنوية على بعد الطلاقة

أبعاد التحفيز المعنوي	A	الخطأ المعياري	Beta	Tالمحسوبة	مستوى دلالة T
الترقية	0.35	0.051	0.34	0.682	0.495
الاعتراف بأهمية العامل	0.10	0.059	0.11	0.173	0.863
التمكين	0.280	0.081	0.334	3.433	*0.001
التدريب	0.08	0.068	0.006	0.120	0.904
القيادة	0.153	0.044	0180	3.488	*0.001
العمل نفسه	-0.137	0.104	-0.135	-1.315	0.189

ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل او يساوي 0.05 (R^2=0.090 R=0.300)

يتضح من خلال الجدول رقم (08) بأن كلا من الترقية، الاعتراف بأهمية العامل، التدريب والعمل نفسه لا تمارس أثرا ذو دلالة إحصائية على بعد الطلاقة حيث تم تسجيل معاملات منخفضة لـ Beta لكل منها على التوالي (0.34)، (0.11)، (0.006)، (-0.135) وبمستوى دلالة يقدر لكل منها على التوالي بـ (0.495)، (0.863)، (0.904)، (0.189) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05، كما يبين نفس الجدول بأن كلا من التمكين والقيادة يؤثران في بعد الطلاقة حيث اشارت معاملات Beta لكل منهما على التوالي بـ (0.334)، (0.180)، وبدرجة معنوية لكل منهما على التوالي تقدر بـ (0.001)، (0.001) وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05، وعليه ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة والتي تنص بأنه " يوجد أثر ذو دلالة احصائية لكل من بعد التمكين والقيادة في بعد الطلاقة وتقبل الفرضية الصفرية التي مفادها " لا يوجد أثر ذو دلالة احصائية لكل من بعد الترقية، الاعتراف بأهمية العامل، التدريب والعمل نفسه على بعد الطلاقة، ومن أجل معرفة مدى مساهمة كل من التمكين والقيادة في مقدار التباين في بعد الطلاقة الجدول رقم (09) يوضح ذلك:

جدول رقم (09): تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للتنبؤ ببعد الطلاقة من خلال بعدي التمكين والقيادة

الأبعاد	R	R^2	Tالمحسوبة	مستوى دلالة T
التمكين	0.235	0.055	4.584	*0.000
القيادة	0.289	0.083	3.518	*0.000

خرج من معادلة الانحدار كلا من (الترقية، الاعتراف بالعامل، التدريب، العمل نفسه)

يتضح من الجدول رقم (09) والذي يبين ترتيب دخول المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار، فان بعد التمكين احتل المرتبة الأولى وفسر ما مقداره 5.5% فقط من تفسير التباين في بعد الطلاقة، بينما فسر بعد القيادة ما مقداره 8.3% من التباين في بعد الطلاقة وهي نسبة ضعيفة.

-اختبار الفرضية الفرعية الثانية:

"لا يوجد أثر ذو دلالة احصائية للحوافز المعنوية على بعد المرونة" ، والجدول رقم (10) يوضح ذلك:

جدول رقم (10): تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر أبعاد الحوافز المعنوية في بعد المرونة

أبعاد التحفيز المعنوي	A	الخطأ المعياري	Beta	Tالمحسوبة	مستوى دلالة T
الترقية	-0.158	0.050	-0.158	-3.154	*0.002
الاعتراف بأهمية العامل	-0.077	0.059	-0.882	-1.315	0.189
التمكين	0.195	0.081	0.233	2.409	*0.016
التدريب	0.120	0.067	0.086	1.785	0.075
القيادة	0.081	0.043	0.096	-1.868	0.063
العمل نفسه	0.017	0.103	0.017	0.167	0.867

ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل او يساوي 0.05 (R^2=0.098 R=0.313)

من خلال معطيات الجدول نلاحظ بأن كلا من أبعاد الاعتراف بأهمية العامل، التدريب، القيادة والعمل نفسه لا تمارس اي تأثير في بعد المرونة بدليل ارتفاع مستويات دلالاتها عن مستوى الدلالة الاحصائية 0.05 حيث تم تسجيلها على التوالي (0.189)، (0.075)، (0.063)، (0.867) مما يؤدي إلى قبول الفرضية الصفرية التي تنص بعدم وجود أثر ذو دلالة احصائية لكل من الاعتراف بأهمية العامل، التدريب، القيادة، العمل نفسه في بعد المرونة، وحسب نفس الجدول نلاحظ تسجيل أثر لكل من بعد الترقية وبعد التمكين في بعد المرونة حيث تم تسجيل مستويات دلالة لكل منهما على التوالي (0.002)، (0.016) وهي أقل من مستوى الدلالة الاحصائية 0.05 مما يؤدي إلى قبول الفرضية البديلة التي تنص بوجود أثر ذو دلالة احصائية لبعد الترقية والتمكين في بعد المرونة ولاختبار مدى مساهمة كل منهما بالتباين في بعد المرونة الجدول رقم (11) يوضح ذلك:

جدول رقم (11): تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للتنبؤ ببعد المرونة من خلال بعدي الترقية والتمكين

الأبعاد	R	R^2	Tالمحسوبة	مستوى دلالة T
التمكين	0.244	0.059	4.814	*0.000
الترقية	0.273	0.074	-2.559	*0.011

خرج من معادلة الانحدار كلا من (الاعتراف بالعامل، التدريب، القيادة، العمل نفسه)

يتضح من الجدول رقم (11) والذي يبين ترتيب دخول المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار، فان بعد التمكين احتل المرتبة الأولى وفسر ما مقداره 5.9% فقط من تفسير التباين في بعد المرونة، بينما فسر بعد الترقية ما مقداره 7.4% من التباين في بعد المرونة وهي نسبة ضعيفة، بمعنى انه يوجد متغيرات اخرى تساهم في التنبؤ ببعد المرونة تختلف عن هذين البعدين.

-اختبار الفرضية الثالثة:

" لا يوجد أثر ذو دلالة احصائية للحوافز المعنوية على بعد الأصالة"، والجدول رقم (12) يوضح ذلك:

جدول رقم (12): تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر الحوافز المعنوية على بعد الاصالة

أبعاد التحفيز المعنوي	A	الخطأ المعياري	Beta	Tالمحسوبة	مستوى دلالة T
الترقية	-0.163	0.070	-0.114	-2.321	0.021*
الاعتراف بأهمية العامل	0.149	0.082	0.111	1.818	0.070
التمكين	-0.194	0.113	-0.162	-1.718	0.087
التدريب	0.006	0.094	0.003	0.065	0.948
القيادة	-0.108	0.061	-0.089	-1.784	0.075
العمل نفسه	-0.318	0.145	-0.219	-2.203	0.028*

ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل او يساوي 0.05 (R^2=0.145 R=0.380)

يتضح من الجدول رقم (12) أن أبعاد المتغير المستقل الترقية والعمل نفسه سجلا مستويات دلالة لكل منهما على التوالي (0.021)، (0.028) وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 مما يدل على وجود أثر ذو دلالة احصائية للترقية وللعمل نفسه في بعد الاصالة والتي تعني القدرة على انتاج وتقديم افكار جديدة غير مكررة، في حين لم يتم تسجيل أثر لكل من الاعتراف بأهمية العامل، التمكين، التدريب، القيادة في بعد الاصالة حيث سجلت مستويات دلالة احصائية وكانت على التوالي (0.070)، (0.087)، (0.948)، (0.075) وهي اكبر من مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية التي تنص بعدم وجود أثر ذو دلالة احصائية لكل من الاعتراف بأهمية العامل، التمكين، التدريب، القيادة، في بعد الاصالة وتقبل الفرضية البديلة التي مفادها " يوجد أثر ذو دلالة احصائية لكل من الترقية والعمل نفسه في بعد الاصالة. وعند تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لتحديد أهمية بعدي الترقية والعمل نفسه الجدول رقم (13) يوضح ذلك:

الجدول رقم (13): تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للتنبؤ ببعد الاصالة من خلال بعدي الترقية والعمل نفسه

الأبعاد	R	R^2	Tالمحسوبة	مستوى دلالة T
العمل نفسه	0.313	0.098	-7.103	0.000*
الترقية	0.343	0.118	-2.992	0.000*

خرج من معادلة الانحدار كلا من (الاعتراف بالعامل، التمكين ،التدريب، القيادة)

يتضح من الجدول رقم (13) ان بعد العمل نفسه دخل اولا في معادلة الانحدار حيث يفسر ما مقداره 9.8% من التباين في بعد الاصالة، اما بالنسبة لبعد الترقية فهو يساهم بـ 11.8% من التباين في بعد الاصالة.

-اختبار الفرصية الفرعية الرابعة:

"لا يوجد أثر ذو دلالة احصائية للحوافز المعنوية في بعد الحساسية للمشكلات" ، لاختبار هذه الفرضية الجدول رقم (14) يوضح ذلك:

جدول رقم (14): تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر الحوافز المعنوية في بعد الحساسية للمشكلات

أبعاد التحفيز المعنوي	A	الخطأ المعياري	Beta	Tالمحسوبة	مستوى دلالة T
الترقية	0.119-	0.062	0.015-	0.299-	0.765
الاعتراف بأهمية العامل	0.029-	0.073	0.024-	0.396-	0.692
التمكين	0.230	0.100	0.215	2.295	*0.022
التدريب	0.210-	0.083	0.117-	2.511-	*0.012
القيادة	0.360	0.054	0.333	6.690	*0.000
العمل نفسه	0.069-	0.128	0.053-	0.539-	0.590

ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل او يساوي 0.05 (R^2=0.154 R=0.392)

من خلال الجدول نلاحظ بان بعدي الترقية، الاعتراف بأهمية بالعامل والعمل نفسه سجلت معاملات منخفضة لـ Beta تقدر على التوالي بـ (-0.015)، (-0.024)، (-0.053)، مستويات دلالة تقدر بـ (0.765)، (0.692)، (0.590) وهي أكبر من مستوى الدلالة أقل من 0.05. في حين سجل كلا من التمكين، التدريب والقيادة مستويات دلالة احصائية أقل من مستوى الدلالة 0.05 وهي على التوالي (0.022)، (0.012)، (0.000) مما يؤدي إلى قبول الفرض البديل بوجود أثر ذو دلالة احصائية لكل من التمكين، التدريب، القيادة، في بعد الحساسية للمشكلات وبقبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود أثر ذو دلالة احصائية لكل من الترقية، الاعتراف بأهمية العامل، والعمل نفسه في بعد الحساسية للمشكلات، وبالنسبة لمدى مساهمة كل من التمكين، التدريب والقيادة في التنبؤ ببعد الحساسية للمشكلات الجدول رقم (15) يوضح دخول هذه الأبعاد بالترتيب كالآتي:

الجدول رقم (15): تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للتنبؤ ببعد الحساسية للمشكلات من خلال أبعاد التمكين، التدريب والقيادة

الأبعاد	R	R^2	Tالمحسوبة	مستوى دلالة T
القيادة	0.323	0.104	6.911	0.000
التمكين	0.371	0.137	3.720	0.000
التدريب	0.390	0.152	2.626 -	0.009

خرج من معادلة الانحدار كلا من (الترقية، الاعتراف بالعامل، العمل نفسه)

يتضح من الجدول رقم (15) دخول متغير القيادة أولا يليه التمكين ثم التدريب في النموذج الرياضي للتنبؤ ببعد الحساسية للمشكلات حيث يفسر بعد القيادة ما مقداره 10.4 % من التباين فيه، أما متغير التمكين فيفسر ما مقداره 13.7 % من التباين في بعد الحساسية للمشكلات أما بعد التدريب فيفسر مقدار 15.2% من التباين.

-اختبار صحة الفرضية الفرعية الخامسة:

"لا يوجد أثر ذو دلالة احصائية للحوافز المعنوية في بعد المخاطرة" ، لاختبار صحتها الجدول رقم (16) يوضح ذلك:

جدول رقم (16): تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر الحوافز المعنوية في بعد المخاطرة

مستوى دلالة T	Tالمحسوبة	Beta	الخطأ المعياري	A	أبعاد التحفيز المعنوي
*0.000	6.289	0.304	0.059	0.373	الترقية
*0.000	3.838	0.231	0.069	0.266	الاعتراف بأهمية العامل
*0.000	4.286	0.398	0.095	0.409	التمكين
*0.000	4.800	0.223	0.079	0.381	التدريب
0.158	1.416-	0.070-	0.051	0.073-	القيادة
*0.004	2.904-	0.286-	0.122	0.354-	العمل نفسه

ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل او يساوي 0.05 (R^2=0.166 R=0.408)

من خلال المعطيات بالجدول رقم (16) نلاحظ بأن بعد القيادة لم يسجل أي أثر في بعد المخاطرة حيث تم تسجيل معامل Beta بـ (-0.070) ومستوى دلالة (0.158) وهو أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية 0.05 مما يؤدي الى قبول الفرضية الصفرية التي تنص بعدم وجود أثر ذو دلالة احصائية لبعد القيادة في بعد المخاطرة، ويبين نفس الجدول وجود أثر لباقي الأبعاد والتي تتمثل في الترقية، الاعتراف بأهمية العامل، التمكين، التدريب والعمل نفسه في بعد المخاطرة حيث تم تسجيل مستويات دلالة احصائية وهي على التوالي (0.000)، (0.000)،(0.000)، (0.000)، (0.004)، وهي جميعها أقل من مستوى دلالة 0.05 مما يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية واستبدالها بالفرضية البديلة التي تنص على وجود أثر ذو دلالة احصائية للترقية، الاعتراف بأهمية العامل، التمكين، التدريب والعمل نفسه في بعد المخاطرة، ومن أجل معرفة ترتيب دخول الأبعاد في معادلة الانحدار الخاصة ببعد المخاطرة الجدول رقم (17) يوضح ذلك:

الجدول رقم (17): تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للتنبؤ ببعد الحساسية للمشكلات من خلال أبعاد الترقية، الاعتراف بأهمية العامل، التمكين، التدريب العمل نفسه

مستوى دلالة T	Tالمحسوبة	R^2	R	الأبعاد
*0.000	6.238	0.066	0.257	الترقية
*0.000	3.570	0.145	0.381	التدريب
*0.000	4.191	0.133	0.365	التمكين
*0.000	4.670	0.107	0.328	الاعتراف بأهمية العامل
*0.004	2.864-	0.162	0.403	العمل نفسه

خرج من معادلة الانحدار بعد القيادة

من خلال الجدول رقم (17) تم تحديد أهمية كل بعد على حدى في المساهمة بالنموذج الرياضي الذي يمثل أثر أبعاد التحفيز المعنوي في بعد المخاطرة، واتضح من هذا الجدول ترتيب دخول الأبعاد في معادلة الانحدار فقد احتل بعد الترقية المرتبة الاولى وفسر ما مقداره 06.6% من التباين في بعد المخاطرة، تلاه متغير التدريب، التمكين،

والاعتراف بأهمية العامل وقد ساهمت على التوالي كل منها بـ (14.5%)، (13.3%)، (10.70%) من التباين في بعد المخاطرة، وقد جاء في المرتبة الأخيرة بعد العمل نفسه الذي فسر ما مقداره 16.2% من التباين في بعد المخاطرة.

-اختبار الفرضية الرئيسة الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في اتجاه المبحوثين نحو عناصر الإبداع تعزى للفروق الفردية المتمثلة في المتغيرات الشخصية والوظيفية"، ومن أجل اختبارها تم استخدام معامل T-test لمعرفة مدى وجود فروقات بين المبحوثين نحو عناصر الإبداع تعزى لمتغير الجنس، بالإضافة إلى استخدام تحليل التباين الاحادي لمعرفة الفروق التي تعزى لعوامل العمر، المستوى الدراسي، الخبرة الوظيفية والمستوى الإداري .

جدول رقم (18): اختبار T-test للفروق في اتجاهات المبحوثين نحو عناصر الإبداع تعزى لمتغير الجنس

أبعاد المتغير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F المحسوبة	مستوى دلالة F
ذكر	3.380	0.468	30.918	*0.035
أنثى	3.500	0.604		

ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل او يساوي 0.05

من خلال الجدول (18) يلاحظ وجود فروق في اتجاهات المبحوثين تعزى لمتغير الجنس نحو عناصر الإبداع بالمؤسسات المدروسة حيث بلغت قيمة F المحسوبة (30.918) وتم تسجيل مستوى دلالة (0.035) وهو أقل من مستوى الدلالة الاحصائية 0.05، مما يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية واستبدالها بالفرضية البديلة والتي تنص بوجود أثر ذو دلالة احصائية يعزى لمتغير الجنس نحو عناصر الإبداع، وقد كانت هذه الفروق لصالح الاناث بدليل ارتفاع متوسطها الحسابي عن المتوسط الحسابي للذكور وهذا يشير الى أن الاناث أكثر إبداعية من الذكور، والجدول رقم (19) يدرس الفروق التي تعزى لباقي المتغيرات بالاعتماد على حساب التباين الاحادي كالآتي:

الجدول رقم (19): تحليل التباين الأحادي للفروق في اتجاهات المبحوثين نحو عناصر الإبداع

المتغير	أبعاد المتغير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F المحسوبة	مستوى دلالة F
العمر (بالسنة)	أقل من 35سنة	3.313	0.466	08.245	*0.000
	35-44 سنة	3.558	0.547		
	45- 54سنة	3.337	0.464		
	55 فأكثر	3.240	0.450		
المستوى الدراسي	دبلوم	3.526	0.539	03.738	*0.011
	جامعي	3.399	0.508		
	ماجستير	3.262	0.460		
	دكتوراه	3.300	0.106		
	أقل من5سنوات	3.452	0.534		

الخبرة الوظيفية	5-10سنوات	3.319	0.468	15.348	*0.000
	11-16 سنة	3.714	0.493		
	17-22 سنة	3.161	0.366		
	22 سنة فاكثر	2.888	0.566		
المنصب الإداري	رئيس مصلحة	3.070	0.339	16.213	*0.000
	رئيس مكتب	3.335	0.497		
	رئيس فريق	3.515	0.513		

ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل أو يساوي 0.05

من خلال الجدول رقم (19) يلاحظ تسجيل فروق في كل المتغيرات المتمثلة في العمر، المستوى الدراسي، الخبرة، والمنصب الإداري نحو عناصر الإبداع وقد تم تسجيل مستويات مرتفعة بقيم F المحسوبة وكانت على التوالي (8.245)، (3.738)، (15.348)، (16.213) وتسجيل درجات دلالة أقل من مستوى الدلالة 0.05، وكانت على التوالي (0.000)، (0.011)، (0.000)، (0.000)، ومن أجل معرفة مصدر الفروق في كل متغير تم احتساب معامل LSD لكل متغير على حدى والجداول الموالية توضح ذلك كالآتي:

الجدول رقم (20): اختبار LSD للمقارنات للفروق التي تعزى لمتغير العمر نحو عناصر الإبداع

المتغير	المتوسطات الحسابية	أقل من 35 (3.315)	35-44 (3.558)	45-54 (3.337)	55فاكثر (3.240)
العمر بالسنوات	أقل من 35 (3.315)	_	*0.003	_	_
	35-44 (3.558)	*0.003	_	*0.000	*0.000
	45-54 (3.337)	_	*0.000	_	_
	55 فاكثر (3.240)	_	*0.000	_	_

ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل او يساوي 0.05

من خلال الجدول رقم (20) يلاحظ تسجيل فروق لصالح الفئة العمرية من 35 الى 44 سنة مقارنة بباقي الفئات العمرية أي ان هذه الفئة أكثر قدرة على الإبداع مقارنة بالفئات العمرية الاخرى. وفيما يلي دراسة المقارنات في الفروق التي تعزى لمتغير المستوى الدراسي نحو عناصر الإبداع كالآتي:

الجدول رقم (21): اختبار LSD للمقارنات للفروق التي تعزى لمتغير المستوى الدراسي نحو عناصر الإبداع

المتغير	المتوسطات الحسابية	دبلوم (**3.526**)	جامعي (**3.339**)	ماجستير(**3.262**)	دكتوراه(**3.300**)
المستوى الدراسي	دبلوم (**3.526**)	-	*0.030	*0.001	-
	جامعي (**3.339**)	*0.030	-	-	-
	ماجستير(**3.262**)	*0.001	-	-	-
	دكتوراه(**3.300**)	-	-	-	-

ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل او يساوي 0.05

يبين الجدول رقم (21) تسجيل فروق بين مستوى دبلوم وجامعي وقد كانت الفروقات لصالح مستوى المبحوثين المتحصلين على دبلوم بسبب ارتفاع متوسطهم الحسابي الذي قدر ب. (3.526)، كما تم تسجيل فروق بين هذه الفئة والمتحصلين على ماجستير وكان لصالح المتحصلين على دبلوم بمتوسط حسابي (3.526) مقارنة بالمتوسط (3.262) للمتحصلين على الماجستير. والجدول الموالي يدرس الفروق ومصدرها في متغير المنصب الإداري نحو عناصر الإبداع كالآتي:

الجدول رقم (22): نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية في اتجاهات المبحوثين نحو عناصر الإبداع تعزى لمتغير المنصب الإداري

المتغير	المتوسطات الحسابية	رئيس مصلحة (3.070)	رئيس مكتب (3.335)	رئيس فريق (3.515)
المنصب الإداري	رئيس مصلحة (3.070)	-	*0.004	*0.000
	رئيس مكتب(3.335)	*0.004	-	*0.001
	رئيس فريق (3.515)	*0.000	*0.001	-

ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل أو يساوي 0.05

تم تسجيل فروق بين رئيس فريق وبين باقي الفئات من المناصب وقد كانت لصالح رؤساء الفرق بسبب ارتفاع متوسطة الحسابي مقارنة بهما والذي قدر بـ (3.515)، كما تم تسجيل فارق بين فئة رئيس مصلحة وفئة رئيس مكتب لصالح هذه الاخيرة والذي قدر متوسطها الحسابي بـ (3.335). ويوضح الجدول التالي رقم (23) الفروقات التي تعزى لمتغير الخبرة ومصدر هذه الفروق.

الجدول رقم (23): نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية في اتجاهات المبحوثين نحو عناصر الإبداع تعزى لمتغير الخبرة

المتغير	المتوسطات الحسابية	أقل من 5 (3.452)	5- 10 (3.319)	11 -16 (3.714)	17-22 (3.161)	22 فاكثر (2.888)
الخبرة بالسنوات	أقل من 5 (3.452)	-	*0.031	*0.000	*0.000	*0.045
	5- 10 (3.319)	*0.031	-	*0.000	*0.034	-
	11 -16 (3.714)	*0.000	*0.000	-	*0.000	*0.004
	17-22 (3.161)	*0.000	*0.034	*0.000	-	-
	22 فأكثر(2.888)	*0.045	-	*0.004	-	-

ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل او يساوي 0.05

يلاحظ تسجيل فروقات بين الفئة أقل من 5سنوات والفئات من 5-10 سنوات، من 17-22 سنة و من 22 سنة فاكثر وقد كانت جميعها لصالح ذوي الخبرة التي لا تتجاوز 5 سنوات بسبب تسجيل متوسط حسابي مرتفع عن باقي الفئات والذي يقدر بـ (3.452)، ومن خلال نفس الجدول نلاحظ تسجيل فروق بين الفئة 11-16 سنة والفئات أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، من 17-22 سنة ، و22 سنة فأكثر وكانت جميعها لصالح الفئة 11-16 سنة بمعنى انها اكثر ممارسة للإبداع مقارنة بباقي الفئات من الخبرة، وأخيرا فقد تم تسجيل فارق آخر بين فئة الخبرة 5-10سنوات وبين 17-22 سنة وكانت لصالح الأقل خبرة بمتوسط حسابي قدر بـ (3.319).

-نتائج الدراسة:

تشير نتائج الدراسة الى أن:

- المتوسطات الحسابية لتصورات المبحوثين فيما يخص توفر الحوافز المعنوية كانت متوسطة مع تسجيل متوسط حسابي مرتفع لبعد التدريب.

-المتوسطات الحسابية لتصورات المبحوثين فيما يخص ممارسة الإبداع من خلال توفر عناصره كانت متوسطة.

-وجود أثر ذو دلالة احصائية لأبعاد المتغير المستقل المتمثلة في الاعتراف بأهمية العامل، التمكين، القيادة، وبعد العمل نفسه في متغير الإبداع.

-وجود أثر ذو دلالة احصائية لأبعاد المتغير المستقل المتمثلة في التمكين وبعد القيادة في بعد الطلاقة.

-وجود أثر ذو دلالة احصائية لأبعاد المتغير المستقل المتمثلة في الترقية والتمكين في بعد المرونة.

-وجود أثر ذو دلالة احصائية لأبعاد المتغير المستقل المتمثلة في بعدي الترقية والعمل نفسه في بعد الاصالة.

-وجود أثر ذو دلالة احصائية لأبعاد المتغير المستقل المتمثلة في التمكين، التدريب وبعد القيادة في بعد الحساسية للمشكلات.

-وجود أثر ذو دلالة احصائية لأبعاد المتغير المستقل المتمثلة في الترقية، الاعتراف بأهمية العامل، التمكين، التدريب وبعد العمل نفسه في بعد المخاطرة.

-وجود فروق ذات دلالة احصائية نحو ممارسة الإبداع تعزى للفروق الفردية المتمثلة في المتغيرات الشخصية والوظيفية.

-التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة يتضح بأن التحفيز المعنوي كان متوسطا الأمر الذي يجب استدراكه من خلال الاهتمام أكثر بهذا النوع من المحفزات لما له من أثر بالغ على نفسية العاملين وضرورة دراسة حاجاتهم ورغباتهم ووضع التحفيزات الضرورية لذلك.

- ضرورة التشجيع على تقديم الافكار وعدم الخوف من المبادرات ومن الفشل.

-الاهتمام بوضع نظام تحفيز معنوي متكامل للوصول الى أفكار إبداعية ومبتكرة.

-السعي لتطبيق مفاهيم وأساليب جديدة في العمل في ظل وجود استعداد من قبل المبحوثين حيث وجدت الدراسة ان لديهم استعدادا مرتفعا لتقديم عدد من الافكار والمقترحات واستعدادا اكبر لتغيير وتبني الافكار الجديدة.

وفي الأخير يجب التنويه بضرورة تكثيف الدراسات فيما يتعلق بالتحفيز المعنوي ودراسة حاجات العاملين بالإضافة إلى دراسة الاستعداد الكامن لديهم نحو الإبداع ونحو اهم العناصر المكونة له.

-الهوامش:

1-عقيلي عمر وصفي، "إدارة القوى العاملة"، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، 1996، ص .210

2-الموسوي سنان، "إدارة الموارد البشرية وتأثيرات العولمة عليها"، دار مجدلاوي، الطبعة الأولى، الأردن، 2004، ص.206

3-القريوتي محمد قاسم، "دراسة السلوك الانساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة"، دار وائل ودار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن الطبعة الرابعة، 2003، ص.56

4-Conger J.A and Kanungo R.N, : The Empowerment process intergrating theory and practice, Academy of Management Review, 1988, vol 19, N 03, p82.

5-Alain Meignant, Menager la formation, Edition liaison, Paris, 1995, 3emme edition, p320.

6- اللوزي موسى،"التطوير التنظيمي: أساسيات ومفاهيم حديثة"، دار وائل للنشر ، الطبعة الثانية، .2003

7-عقيلي عمر وصفي، مرجع سبق ذكره، ص.211

8- الهيجان عبد الرحمن احمد محمد، "معوقات الإبداع في المنظمات السعودية"، الإدارة العامة، المجلد 35، العدد الأول، 1999، ص.21

9 - الزعبي جمانة زياد محمد، "عوامل المناخ التنظيمي المؤثرة في السلوك الإبداعي لدى المديرين في الوزارات الأردنية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية 2006، ص.47

10- القريوتي محمد قاسم، زويلف مهدي حسن، "المفاهيم الحديثة في الإدارة النظريات والوظائف"، مكتبة دار الشروق، عمان، 1993، ص.198

11-صالح محمد فالح،"إدارة الموارد البشرية،" دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الاولى، 2004، ص119 .

12-عقيلي عمر وصفي، مرجع سبق ذكره، ص.211

13-نفس المرجع السابق، ص.310

14-Alain Meignant,ibid, p320.

15-عقيلي عمر وصفي، مرجع سبق ذكره، ص .144

16- القريوتي محمد قاسم، زويلف مهدي حسن، مرجع سبق ذكره، ص .191

17-عقيلي عمر وصفي، مرجع سبق ذكره، ص .268

18-صقر هدى، "التفكير الابتكاري وحل المشكلات واتخاذ القرارات"، المجلة الدولية للعلوم الإدارية مجلد 3، العدد الرابع، معهد التنمية الإدارية الامارات العربية المتحدة، 1998، ص .324

19-الهيجان عبد الرحمن احمد محمد، مرجع سبق ذكره، ص .21

20- الزعبي جمانة زياد محمد، مرجع سبق ذكره، ص47-48 .

21- بطرس جلدة سليم، عبوي زيد منير، " إدارة الإبداع والابتكار"، دار كنوز المعرفة، عمان، 2006، ص .42

22-عبد الباسط عباس أنس عبد الله الحمادي سليمان، "الحوافز وأثرها على الأداء"، مجلة تنمية الرافدين، العدد 93، المجلد31، 2009، كلية الاقتصاد، جامعة الموصل، ص 109

23-عبد الوهاب علي محمد، "الحوافز في المملكة العربية السعودية"، معهد الإدارة العامة، الرياض، 1991

24- عبد الباسط عباس أنس عبد الله الحمادي سليمان، نفس المرجع السابق.

25-الوائلي سالم من سليمان، "دور الحوافز في تحسين أداء الأطباء"، رسالة ماجستير غير منشورة، 2003، سلطنة عمان.

26- أبو فارس محمود، الإبداع الإداري لدى العاملين في قطاع المؤسسات العامة الأردنية"، **رسالة ماجستير غير منشورة 1990**، الجامعة الأردنية.

27-Amabile, Terasa; Sensabaugh S., (1992), High Creativity Vs. Low Creativity, Readings in Innovation, Green Sboro Center for Creative Leadership.

28-Searle & Ball,2003, Supporting Innovation through HR Policy: Evidence from the UK, Creativity and Innovation Management, 12(1): 50- 62.

29-Carmen Perez Cano & Pilar Quevedo Cano. 2006. Human Resources Management and Its Impact On Innovation Performance In Companies, International Journal of Technology Management, 35(1-4): 11 – 28.

كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير

قسم علوم التسيير

استمارة بحث

أثر الحوافز المعنوية والفروق الفردية على عناصر الإبداع

تهدف هذه الاستمارة إلى جمع بعض المعلومات من رؤساء الأقسام، رؤساء المكاتب، ورؤساء الفرق بمؤسستكم بهدف التعرف على درجة توفر الحوافز المعنوية وأثرها على استعدادكم للإبداع.

أرجو التكرم بالإجابة على الأسئلة ووضع علامة [X] في الخانة المناسبة،
كما نحيطكم علما بان المعلومات المصرح بها سيتم التعامل معها بكل سرية وضمن أهداف الدراسة.

مع الشكر المسبق على سعة الصدروعلى الوقت المخصص لملء هذه الاستمارة

السنة الجامعية 2014/2013

المحور الأول: الخصائص الشخصية والوظيفية

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2-العمر

أقل من 35 سنة ☐ من 35 إلى 44 سنة ☐

من 45 إلي 54 سنة ☐ 55 سنة فأكثر ☐

3-المستوى الدراسي

دبلوم ☐ جامعي ☐

ماجستير ☐ دكتوراه ☐

4-المستوى الإداري

رئيس مصلحة ☐ رئيس مكتب ☐ رئيس فريق ☐

5-الخبرة الوظيفية (في المنصب الحالي)

اقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ من 11 إلى 16 سنة ☐

من 17 إلى 22 سنة ☐ 22 سنة فأكثر ☐

المحور الثاني: الحوافز المعنوية

رقم الفقرة	المحتوى	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
3- 1	**الترقية**					
01	يتمتع جميع العاملين بفرص متساوية للترقية ضمن معايير معروفة					
02	تعتبر الترقية احد الوسائل المطبقة لرفع كفاءتي ولتحقيق النمو الوظيفي					
03	تستخدم المؤسسة الترقية كأحد الحوافز للتشجيع على الابداع					
6-4	**الاعتراف بأهمية العامل**					
4	تعمل المؤسسة باستمرار على تقدير جهود العاملين وعلى تشجيعها					
5	تؤخذ أفكاري الجديدة بجدية ويتم تبنيها بالمؤسسة					
6	تشجع المؤسسة الجهود الإبداعية وتكافئ					

	عليها					
9-7	**التمكين**					
7	اتمتع بالصلاحيات الكاملة لإنجاز كل ما يتعلق بمتطلبات وظيفتي دون الرجوع للإدارة					
8	تشجع المؤسسة على بناء قدرات العاملين وتأهيلهم لصلاحيات اضافية					
9	يحرص مسؤولي المباشر على اعطائي حرية التصرف واتخاذ القرار في حدود وظيفتي					
12-10	**التدريب**					
10	تؤمن المؤسسة بأن التدريب أحد مقومات لتنمية قدرات ومهارات العاملين					
11	توزع فرص التدريب على العاملين بالمؤسسة بعدالة ومساواة					
12	خضوعي لبرنامج تدريبي ينمي ثقتي بنفسي ويرفع من روحي المعنوية					
13 -15	**القيادة**					
13	يتقبل القائد المباشر الاخطاء التي تنجم عن آدائي لعملي ويساعد على معالجتها					
14	يتبع القائد المباشر اسلوب تبادل الآراء والخبرة بالعمل					
15	تعتبر القيادة احدى الوسائل الفعالة لدعم الإبداع وتشجيعه					
18-16	**العمل نفسه**					
16	تنوع مهام العمل وعدم الروتينية يشعرني بالحماس عند الانجاز					
17	اتمتع بحرية التصرف عند التخطيط لمهام العمل					
18	استمتع بأداء العمل باستمرار					

المحور الثالث: عناصر الإبداع

رقم الفقرة	المحتوى	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
19- 21	**الطلاقة**					
19	اتمتع بقدرة على اقتراح أكثر من فكرة في فترة زمنية محدودة					

20	احرص باستمرار على تقديم الافكار التي تساهم في حل مشاكل العمل					
21	أجد سهولة كبيرة في ايجاد افكار جديدة ومتنوعة					
24-22	**المرونة**					
22	اتقبل لآراء الآخرين واستمع لنقدهم					
23	اعبر عن آرائي ولو كانت مخالفة لآراء رؤسائي					
24	لدي استعداد لتغيير أفكاري وتبني افكار جديدة					
27-25	**الأصالة**					
25	أحاول تطبيق أساليب جديدة في العمل					
26	انجز الأعمال والمهام بأسلوب جديد وغير متكرر					
27	احرص على تقديم الافكار الجديدة بالمؤسسة					
30-28	**الحساسية للمشكلات**					
28	اشعر بالحماس عند تعاملي مع مشكلات العمل					
29	املك رؤية دقيقة لمشكلات العمل					
30	اتمتع بقدرة على توقع مشاكل العمل قبل حدوثها					
33-31	**المخاطرة**					
31	احرص على تقديم حلول سابقة عند مواجهة مشاكل بالعمل					
32	احرص على اقتراح أساليب جديدة رغم علمي بالمخاطر المترتبة على ذلك					
33	اتردد بتنفيذ اساليب جديدة خوفا من الفشل					

شكرا على تعاونك

الوضعية الصفية للتلاميذ المتأخرين دراسيا

د. ربيعة جعفور

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الوضعية الصفية للتلاميذ المتأخرين دراسيا من خلال تطبيق استمارة سوسيومترية على جماعة القسم، وبالنظر إلى تحليل السوسيوغرام الممثل للعلاقات الايجابية والسلبية سواء ما تعلق منها بالمحك الترفيهي(اللعب) أو المحك الجدي (الدرس) فإن هذه الفئة قد حازت على مختلف المراتب السوسيومترية التي تتفق والخصائص الاجتماعية والعقلية للمتأخرين دراسيا.

Abstract:

The present study aimed to identify the position of classroom for underachiever Border Line through the application form Sosiométriques the group section, and given the analysis sociogrammes Representative Relations positive and negative both on Palmg entertainment (playing) or stake Capricorn (Lesson), this group has won various Sosiométriques mattresses that are compatible with the social and mental characteristics of the underachiever Border Line.

المقدمة:

يحتاج التلميذ بصفة عامة كأي فرد إلى أن يشعر بأنه مقبول فهو لذلك يتوجه لجماعة الرفاق أين يمكن أن يجد نوعا من الاهتمام من خلال التفاعل الذي يقوم بين التلاميذ أنفسهم؛ وهذا الأخير قد لا يقل أهمية عن تفاعل المدرس مع التلميذ نظرا للدور الهام الذي تلعبه جماعة الأقران وأثرها الذي يطال المجالات المعرفية والانفعالية والاجتماعية على حد سواء، وبخاصة في إنشاء العلاقات الاجتماعية والصداقات والنمو مما يؤثر في أداء التلاميذ على نحو واضح؛ فجماعات الأقران إذن تمارس وظائف هامة في حياة التلميذ فهي توفر له فرصة اكتساب مكانة خاصة به، وتحقيق هوية متميزة، كما تزوده بفرصة اكتساب الشجاعة والثقة بالنفس، كما قد تنشأ بين جماعات الأقران علاقات سلبية تعمل على تأخير النمو الاجتماعي، وتصيب بعض التلاميذ بالانعزال أو الخوف المرضي من المدرسة(عبد المجيد نشواتي،2003 ، ص262)

مفهوم المكانة الاجتماعية:

تعبر المكانة عن المركز أو المرتبة التي يحتلها الشخص في النسق الاجتماعي، وهي تعرف لغة على أنها الحالة المتمكن منها. كما فسرت من عدة نواح تبعا للتوجهات النظرية البارزة في علم النفس.

التصورات النظرية لمفهوم المكانة الاجتماعية.

قدم العديد من المنظرين تفسيرات مختلفة للمكانة الاجتماعية أشار إلها الطايف ياسين خضر:

بينت نظرية التعلم الاجتماعي أن المكانة الاجتماعية تتم وفق عملية نمذجة السلوك وأسلوب التعزيز المعتمد في تلك العملية، وهذا يعني أن مفهوم الفرد لمكانته الاجتماعية لا يتحدد بعمليتي النمذجة والتقليد ولا بأساليب التعزيز المتعددة والمتنوعة فقط بل إن هناك أثرا كبيرا للعوامل الثقافية التي تختلف باختلاف السياقات الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد.

أما أنصار نظرية الدور فيشيرون إلى أن مفهوم المكانة الاجتماعية يرتبط ارتباطا وثيقا بمفهوم الدور عبر مفهوم وسيط هو توقعات الدور الذي فيه تُتَحدد أهم الواجبات والحقوق التي يمارسها الفرد في أداء دور معين والمكانة الاجتماعية التي سوف يحظى بها في الواجبات التي يلتزم بها، والحقوق التي يسعى إلى نيلها.

وفي المنظور المعرفي نجد أن هايدر يفترض أن حالة عدم التوازن في العلاقات مع الآخرين تكون غير مريحة وتؤدي إلى الإحساس بالمكانة المنخفضة بالموازنة بالآخرين الذين نحبهم أو لا نحبهم، أما في حالة استعادة التوازن فإن الإحساس بالحرمان والتوتر يزول، ويحس الفرد بمكانته نتيجة اتساق النتائج التي يحصل عليها الآخرون الذين بذلوا جهدا يشبه الجهد الذي بذله في موقف اجتماعي معين، وقدم فستنجر (1954) نظريته في المقارنة الاجتماعية التي أشار فيها إلى أن عمليات التأثير الاجتماعي وأنواعا معينة من السلوك التنافسي سببها الحاجة لتحديد المكانة، وتقويم الذات، وهذا

لا يتحقق إلا من خلال المقارنة مع الأشخاص الآخرين فإذا كانت آراء الشخص متطابقة مع آراء الآخرين شعر بالاطمئنان إلى صحة آرائه وإن وجد فيها ما لا يتطابق معهم فذلك دليل على عدم صحتها، كذلك الشيء نفسه مع القدرات فإن وجد قدراته بمستوى قدرات الآخرين أو أنه متفوق عليهم شعر بالرضا والإثابة والمكانة العالية أما إذا كان التقويم منخفضا فإنه يقوه د إلى عدم الرضا والعقوبة والشعور بالمكانة المنخفضة، وقد أكد فستنجر على وجود عاملين يلجأ إليهما الفرد لتقويم أرائه وقدراته هما الواقع الموضوعي والواقع الاجتماعي.

ويشير روكش إلى أن حصول حالة انفعالية وجدانية تمتد على مدى متصل من الرضا النفسي وشعور الفرد بمكانة عالية في إحدى نهايته إلى عدم الرضا عن النفس وشعوره بمكانة منخفضة في النهاية الأخرى هو النتيجة النهائية لعمليات الموازنة الاجتماعية، إن عملية مواجهة الذات تبدأ بتحديد مواقع الضعف والفشل وفي محاولة التغلب عليها يحصل تغيير إدراكي وسلوكي لإزالتها ليدرك الفرد بعد ذلك أنه راض عن نفسه وأن مكانته أصبحت عالية.

خصائص وسمات التلاميذ تبعا لمستوى التحصيل الدراسي:

ذكر في الأهمية الاجتماعية للتحصيل الدراسي بأنه لابد لأي مجتمع يسعى للنمو والتطور من مواصلة أبنائه للتعلم لكي يكونوا قادرين على استيعاب عناصر هذا النمو والتطور، فلكي يحقق أي بلد تنمية ينبغي أن يكون سكانه العاملون قادرين على استعمال التكنولوجيات المعقدة وأن يتمتعوا بالقدرة على الإبداع والاكتشاف، وهذا يرتهن إلى حد كبير بمستوى الإعداد النفسي الذي يتلقاه الأفراد ومن ثم فإن الاستثمار في مجال التعليم شرط لابد منه للتنمية الاقتصادية والاجتماعية على المدى البعيد (أماني محمد ناصر، 2006) وينقسم التلاميذ من حيث التحصيل الدراسي إلى ثلاث مستويات وهي (التحصيل الدراسي الجيد، التحصيل الدراسي المتوسط، التحصيل الدراسي الضعيف) ويتميز كل مستو بعدة خصائص ذكرها كل من (الجميل محمد عبد السميع شعلة 2000، هادي

مشعان ربيع 2003، عبد الباسط متولي خضر 2005، منصوري مصطفى 2005، رشاد صالح الدمنهوري 2006، لمعان مصطفى الجلالي 2011، أحمد حسن الخميسي 2014):

-التحصيل الدراسي الجيد:

يتميز التلاميذ ذوو التحصيل الجيد أو المرتفع بعدة خصائص هي:

-السمات العقلية:

يتميز هؤلاء التلاميذ بارتفاع مستوى الذكاء العام، القدرة اللغوية، القدرة الاستدلالية، التفكير الأصيل، قوة الملاحظة، شدة الانتباه وطول فترة الانتباه، كما أنهم يمتلكون قدرة عالية على التذكر واسترجاع المعلومات خلال المواقف المتعددة منها المواقف الامتحانية، وتكون حساسيتهم عالية لاستقبال المثيرات المتنوعة ويكون أيضا انتباههم لها أكثر دقة بسبب ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لديهم.

- السمات الانفعالية والاجتماعية:

يتمتع هؤلاء التلاميذ بالثقة بالنفس، القدرة على تحمل المسؤولية، الاستقلالية، القدرة على التكيف، التحكم الذاتي، الترتيب، السيطرة، التنظيم، الاتزان الانفعالي، مستوى مرتفع من التوافق النفسي، الشعور بالرضا والسعادة، العلاقات الاجتماعية الحسنة، القدرة على القيادة الاجتماعية احترام القيم الاجتماعية، مساعدة الآخرين، الاعتماد على النفس، الخلو من الأعراض العصابية، الخلو من الميول العدوانية تجاه المجتمع، يميل إلى التعاون وصحبة الآخرين وإلى النشاطات الاجتماعية المختلفة

-التحصيل الدراسي المتوسط:

في هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي تحصل عليها التلميذ تمثل نصف الإمكانيات التي يمتلكها، ويكون أداؤه متوسطا وتكون درجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة.

-التحصيل الدراسي الضعيف(المتأخرون دراسيا):

هو التقصير الملحوظ عن بلوغ مستوى معين من التحصيل الذي تعمل المدرسة من أجله، هذا ويعرفه نعيم الرفاعي بالتأخر الدراسي "ويعتبر التلميذ متأخرا دراسيا إذا ظهر ضعفه في الدراسة عند مقارنته بغيره من التلاميذ العاديين من مثل عمره الزمني سواء أكان ذلك راجعا إلى الغباء أو إلى التأخر التحصيلي، وسواء أكان ذلك التأخر عاما بحيث يشمل جميع المواد الدراسية أو خاصا بحيث يظهر في مادة واحدة أو مادتين مثلا"(نعيم الرفاعي، 1982، ص105-106)، فالتلاميذ الذين لديهم ضعف في التحصيل الدراسي هم الذين لا يميلون إلى إثارة الأسئلة ويتخبطون دائما في اختيار الطرق المناسبة لحل المشكلات ويكون إنجازهم بطيء، أما عن خصائص التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض فهي:

-السمات العقلية:

يعتبر هذا الجانب من أكثر جوانب الشخصية ارتباطا بعملية التعليم، فقد أوضحت كثير من الدراسات وجود علاقة قوية بين القدرة العامة(الذكاء) ومستوى تحصيل التلميذ، لذلك فليس بغريب أن تشير نتائج بعض الدراسات عن انخفاض مستوى ذكاء المتأخرين دراسيا بحيث:

تقع نسبة ذكائهم ما بين:70 إلى 90 وحدة. على حين أوضحت دراسات أخرى حديثة وجود فروق فردية بين هؤلاء التلاميذ في مستوى الذكاء، حيث اتضح أن 56،8% من أفراد عينة المتأخرين دراسيا ينخفض مستوى ذكائهم عن 75 وحدة، وأن 21% منهم ينحصر مستوى ذكائهم ما بين 70- 90 وحدة، على حين يتمتع حوالي 22% منهم بمستوى ذكاء عادي ما بين 90 - 110 وحدة. وللإشارة فقد أوضحت بعض الدراسات وجود بعض حالات التأخر الدراسي بين المتفوقين عقليا من التلاميذ، كما أوضحت دراسة "عبد العزيز الشخص" أن التلاميذ الموهوبين ليس بالضرورة أن يتفوقوا دراسيا، بل قد يتعرضون للتأخر الدراسي بسبب عوامل كثيرة أهمها تشتت الانتباه وعدم القدرة على التركيز، ضعف الذاكرة ومحدوديتها، ضعف القدرة على حل المشاكل، وبطء زمن الرجع وضعف في التركيز.

- السمات الجسمية:

يعتبر النمو الجسمي للمتأخرين دراسيا بالمقارنة بالتلاميذ العاديين متغيرا من المتغيرات الهامة، كما أنهم قلما يكونون متجانسين فيما بينهم كما هو الحال مع العاديين، وفيما يلي أهم خصائصهم الجسمية:

- أقل حيوية ونشاطا من أقرانهم العاديين، كما يتسمون بضعف الصحة العامة والكسل والأنيميا الحادة، الإجهاد والتوتر، اضطرابات في اللغة وتأخر بسيط فيها، القصور الجسمي واعتلال الصحة البدنية بصورة عامة.

- كما أوضحت دراسة "مصطفى بديع" وآخرون انتشار كثير من الأمراض بين هؤلاء الأطفال منها(الأنيميا، البلهاريسيا، الأمراض الطفيلية، اضطرابات الغدد، اضطراب الحواس، فضلا عن ضعف الحواس وخاصة: حاستي السمع والبصر).

- أوضحت دراسة "فيزرستون" أن معدل نمو المتأخرين دراسيا أقل من معدله لدى أقرانهم العاديين، كما تشيع بينهم اضطرابات الحواس وقد يبدو عليهم ضخامة الجسم أو طول القامة نظرا لأنهم يكبرون أقرانهم بعام أو عامين نتيجة تأخرهم الدراسي.

وجدير بالذكر أن مثل هذه الاضطرابات تؤثر لا محالة في عملية التعلم التي تعتمد أساسا على الحواس، وتتطلب تركيز الانتباه واليقظة، والقدرة على الفهم والاستيعاب.

-السمات الانفعالية:

أوضحت الدراسات انتشار كثير من السمات الانفعالية غير المرغوبة بين المتأخرين دراسيا مثل:

- السهولة في فقدان الثقة بالنفس وتكوين مفهوم سلبي عن الذات، الاستغراق في أحلام اليقظة وشرود الذهن والعدوان، العاطفة المضطربة والقلق والخمول والبلادة.

- عدم الاستقرار الانفعالي والخجل والحقد، يمتاز سلوكهم بالأنانية والاعتماد على الغير، ضعف قدرتهم على الابتكار أو القيادة قياسا بالأفراد العاديين.

- سريعي الانفعال والهيجان.

- الإحباط نتيجة تكرار خبرات الفشل.

- العدوانية والميل إلى التحطيم.

- الحساسية الزائدة والشعور بالنقص.

- المخاوف المرضية.

- ارتفاع مستوى القلق، حيث أشارت دراسة"سيمبي وكيلينج" ارتباط التأخر الدراسي في مادة الحساب بارتفاع مستوى القلق لدى التلميذ.

- السمات الاجتماعية:

يبدو أن الخصائص الانفعالية سالفة الذكر تنعكس آثارها واضحة على العلاقات الاجتماعية للمتأخرين دراسيا حيث يتسمون بـ:

- قدرة محدودة في توجيه الذات والتكيف مع المواقف الجديدة.
- سوء التوافق الاجتماعي وقد يعبرون عنه من خلال العدوان على الغير وممتلكاتهم أو بالانسحاب من المواقف الاجتماعية والانطواء، وعدم الرغبة في تكوين صداقات.
- سهولة الانقياد للآخرين.
- الاستعداد نحو الانحراف، عدم الرغبة لديهم في تكوين الصداقات أو الاحتفاظ بها، اتصافهم بالاعتراض عن الآخرين.
- عدم الاهتمام بالدراسة وكره بعض المواد الدراسية، الغياب المتكرر عن المدرسة.
- قد يميلون للخروج عن القانون نتيجة لمشاعر النبذ والحرمان التي يحسون بها سواء في البيت أو المدرسة.

والملاحظ أن جل الصفات السالفة تشير إلى انخفاض مؤشرات الصحة النفسية لدى هذه الفئة ومن ثم فهم لا يستطيعون التغلب على ما يحيط بهم من ظروف، كما يخفقون في مواجهة مطالب عملية التعلم في ظلها.

-العادات والاتجاهات الدراسية:

- التأجيل أو إهمال أعماله المدرسية.
- ضعف تقبله وتكيفه للمواقف التربوية والعمل المدرسي.
- ليست لديهم عادات دراسية جيدة.
- لا يستحسنون المدرسة والمدرسين كثيرا.

-تحديد المشكلة:

تشكل جماعة الفصل الدراسي بنية ذات تنظيم اجتماعي ونفسي في آن واحد فهي مكان اجتماعي من حيث أنها منظمة بطريقة رسمية وشكلية، تتوزع فيها الأدوار والمهام بحسب الأهداف المتوخاة إضافة إلى تميزها بتنظيم

وبنية خاصة تميزها عن الجماعات الأخرى، ويظهر الطابع النفسي لها في كون العلاقات داخلها لا تتم في قالب رسمي - كما هو محدد سلفا- وإنما تخضع إلى خصوصيات في الطباع والأمزجة المختلفة من عضو إلى آخر داخل الجماعة.

ونتيجة لهذا التداخل بين الجانب النفسي والجانب الاجتماعي أطلق على جماعة الفصل الدراسي جماعة ذات بنية سيكو- اجتماعية(محمد أديوان، 2001، ص81-82) وعليه يتحدد سلوك الفرد في جماعته ويتخذ صفاته المميزة من التنظيم العام للجماعة، ويرتبط هذا بمفهوم العلاقة بين الجزء والكل، فالجماعة أكثر من أفرادها والسلوك الفردي يتشكل نتيجة إدراك الفرد للوحدة العامة للنظام الاجتماعي أو عن طريق البصيرة، ثم يتحدد السلوك بالتدرج وبالانتقال إلى الكل.

إن موقع ومكانة التلميذ السوسيومترية تؤثر بشكل كبير على تفاعله، والتلميذ الزعيم يختلف عن التلميذ المرفوض في القسم في تفاعله مع معلمه واتجاهه نحوه، وقد لاحظ بعض الدارسين أن بنية جماعة القسم قد تؤثر على التواصل فيها، ومن ثم على التفاعل الناتج عن هذا التواصل فكلما كانت البنية معقدة ومتشعبة، والأدوار متنوعة، كانت التواصلات ضرورية ومتاحة، والعكس صحيح فالفصل الدراسي هو بمثابة بنية سيكو- اجتماعية يتعدل ويتغير بتغير أحد عناصره (محمد عبد العزيز، 1994، ص 79)

لذا تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على المكانة السوسيومترية للتلميذ المتأخر دراسيا كون هذه الفئة تشكل عائقا بالنسبة للمعلم والمنهاج وسير العملية التعليمية برمّتها، مما يجعلنا نتساءل عن ذلك بطرح التساؤلين التاليين:

- ما هي المكانة السوسيومترية للتلاميذ المتأخرين دراسيا في المحك الترفيهي اللعب؟
- ما هي المكانة السوسيومترية للتلاميذ المتأخرين دراسيا في المحك الجدي الدرس؟

-أهمية الدراسة:

يعتبر السوسيومتري وسيلة قياس فعالة ليس فقط للعمال في مصانعهم وإنما أيضا للطلاب في مدارسهم فهو يشير ليس فقط إلى الأفراد الذين يودّ التلميذ أن يعمل معهم أو أن يلهو معهم، بل يشير أيضا إلى ضروب التحزب وأنواع التكتلات التي يفترض بالمدرس أن يدخلها في حسابه أثناء عمله مع تلاميذه؛ وهو يتيح للمدرس فرصة تكوين جماعات عمل مدرسي وفق أسس علمية قائمة على الاختيارات الشخصية وليس على أسس اعتباطية أو إلزامية، فمن المعروف أن الكثير من النشاطات المدرسية تتطلب تكوين جماعات عمل مشتركة، وبالتالي فإن عدم مراعاة الانسجام والتآلف بين الأفراد ضمن هذه الجماعات من شأنه أن ينعكس سلبا على الفعالية والإنتاج وعلى المردود الدراسي.

ومن الممكن أيضا استعمال السوسيومتري في المدرسة كمنطلق لمتابعة البحث والدراسة ولمعرفة الأسباب التي جعلت من طالب ما موضع ازدراء ونبذ من قبل رفاقه، أو للوقوف على التغييرات التي تطرأ على الجماعة خلال فترة من الزمن، أي معرفة ما إذا كان الطلاب الذين سبق لهم أن اختاروا رفاقا من خارج فصولهم قد أخذوا الآن يهتمون ويتفاعلون ويختارون زملاء لهم في نفس الصف.

كما أن القياس الاجتماعي يتيح لنا إمكانية اكتشاف الطلاب المعزولين والاهتمام بأسباب عزلتهم وفشلهم الاجتماعي بغية إعادة دمجهم في العصبة المدرسية؛ وهو يساعدنا أيضا في اختيار الزعماء والقادة للأنشطة المدرسية التي تتطلب قيادات طلابية ويسمح لنا بالمقارنة بين سلوك الطفل في العصبة العائلية وسلوكه في العصبة المدرسية لمعرفة ما إذا كان سلوكه في الجماعة الأولى يتأثر بسلوكه في الجماعة الثانية(باسمة المنلا، 1990، ص157).

وعليه تكمن أهمية دراسة الوضعية الصفية للتلميذ المتأخر دراسيا داخل جماعة القسم في مساعدة المعلم على اكتشاف محددات وضعية هذه الفئة ومنه العمل على تحديد أنجع الطرق لمساعدة أفرادها على النمو الاجتماعي السوي داخل جماعة القسم، كما أن دراسة العلاقات الاجتماعية بين جماعة الرفاق تيسر للمعلم تكوين قسم متجانس من خلال عمل المجموعات وتحديد بنية صفه بما يتلاءم وطبيعة العلاقات فيه مع العمل على تحسينها طبعا.

-أهداف الدراسة:

- تحديد المكانة السوسيومترية للتلاميذ المتأخرين دراسيا من خلال محك اللعب باستخراج النجم ومتوسطي الشعبية ونماذج العزلة.

- تحديد المكانة السوسيومترية للتلاميذ المتأخرين دراسيا من خلال محك الدرس وذلك باستخراج النجم ومتوسطي الشعبية والمعزولين.

التعريفات الإجرائية:

-التلميذ المتأخر دراسيا:

هو التلميذ الذي تشير معلمته إلى أنه دون المتوسط ويمكنه تحسين مستواه أو هو التلميذ الذي سبق له إعادة السنة خلال مساره الدراسي بالمرحلة الابتدائية.

-الوضعية الصفية للمتأخر دراسيا:

هي مختلف العلاقات التواصلية بين التلميذ المتأخر دراسيا وجماعة صفه، والقائمة على علاقات التقبّل أو النبذ، ويمكن قياسها بعدد الاختيارات(الايجابية- السلبية) التي يحددها التلميذ على استمارة العلاقات السوسيومترية المعدّة لهذا الغرض.

-الإجراءات الميدانية للدراسة:

-حدود الدراسة:

تم تطبيق الاستمارة السوسيومترية خلال شهر نوفمبر (2013) على عيّنة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي حيث قدر عددهم بـ (36) تلميذ منهم (14) تلميذ متأخر دراسيا وهم يكوّنون قسما واحدا، وقد اختيرت العينة بطريقة قصدية باعتبارها تمثل مشكلة للنظام المدرسي من حيث نتائج التحصيل الدراسي كما تشير هذه الفئة إلى وجود خلل في النظام التربوي.

-أداة الدراسة:

تقوم التقنية السوسيومترية على سؤال كل فرد من أفراد الجماعة عن أسماء الأفراد الذين يفضل أن يقوم معهم بنشاطات محددة أو أن يتواجد معهم في وضعيات اجتماعية خاصة، وانطلاقا من النتائج المتحصل عليها نقوم بتعداد كل الأصوات التي تلقاها كل فرد، ثم نحدد الاختيارات التي تمت بين الأفراد ونرسم كل هذه النتائج بيانيا فيما يسمى بالسوسيوغرام.

وللإجابة على تساؤلات الدراسة طبقت الباحثة استمارة سوسيومترية تتضمن أربعة (04) أسئلة؛ سؤال يتعلق بالاختيار الايجابي في محك الدرس وآخر في محك اللعب، وسؤال يتعلق بالنبذ في محك الدرس وآخر في محك اللعب.

-ثبات الاختبار السوسيومتري:

يرى أنصار السوسيومتري أن مشكلة ثبات الاختبار السوسيومتري لا وجود لها لأنهم يفترضون أن الاختيار يعكس الحادث في بناء الجماعة، وفى مكانة الأفراد بعد فترة من الزمن، وعليه يرجع الثبات إلى استمرار ما ينتجه القياس بغية الوصول إلى نفس النتائج(شوية بوجمعة، زحاف محمد، 2008، ص199).

-صدق الاختبار السوسيومتري:

يبين الصدق إلى أي درجة يقيس الاختبار ما وضع من أجله ومن الواضح أن هذه الاختيارات تمتاز بالصدق الظاهري، أي أنها تقيس ظاهريا الاختيارات بين الأشخاص ومن هذا فالاختبار السوسيومتري يمتاز بدرجة من الصدق(شوية بوجمعة، زحاف محمد، 2008، ص200).

-عرض نتائج الدراسة:

بعد الحصول على استجابات الأفراد تم بناء المصفوفة الملخصة للنتائج كالتالي:

جدول رقم(01) المؤشرات السوسيومترية للعينة في المحك الترفيهي (اللعب)

المؤشرات	B	J	M	N	R	S	T	U	V	X	EF	IJ	Z	OP	المج
p·	1	3	0	6	2	2	1	1	4	4	1	2	4	2	33
n·	4	4	7	2	3	6	4	3	0	5	4	5	2	1	50
P	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	48
N	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	48
p*	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	2	1	11
n*	2	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	7

p·: تمثل أجوبة الاختيار التي حصل عليها المفحوص وتحتسب من خلال جمع كل أجوبة الاختيار التي استقبلها التلميذ

n: تمثل أجوبة النبذ التي حصل عليها المفحوص وتحتسب من خلال جمع كل أجوبة النبذ التي استقبلها التلميذ

p: تمثل أجوبة الاختيار التي قام بها المفحوص. وتحتسب من خلال جمع كل أجوبة الاختيار التي أرسلها التلميذ

n: تمثل أجوبة النبذ التي قام بها المفحوص وتحتسب من خلال جمع كل أجوبة النبذ التي أرسلها التلميذ.

*p: تمثل الاختيارات الايجابية المتبادلة.

*n: تمثل اختيارات النبذ المتبادلة

جدول رقم(02) المؤشرات السوسيومترية للعينة في المحك الجدي (الدرس)

المؤشرات	B	J	M	N	R	S	T	U	V	X	EF	IJ	Z	OP	المج
p·	0	1	1	3	4	1	2	0	1	1	1	0	2	2	19
n·	1	1	3	3	0	2	5	2	2	2	3	0	2	0	26
P	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	48
N	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	48
p*	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	5
n*	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	5

-الإجابة على تساؤلات الدراسة:

التساؤل الأول: ما هي المكانة السوسيومترية للتلاميذ المتأخرين دراسيا في المحك الترفيهي (اللعب)؟

تجدر الإشارة إلى أن شكل السسيوغرام يختلف باختلاف موضوع الرغبة فقد تختار زميلا معينا للذهاب معك إلى رحلة، ولكنك قد تجده مثيرا للشغب ومعطلا للدراسة بحيث لا ترغب فيه زميلا للدراسة، وكذلك من المحتمل تغيير شكل السسيوغرام بمرور الوقت، فقد يكون فرد معين منعزلا في بداية العام الدراسي ثم يصبح مندمجا في جماعته في أواخر العام الدراسي؛ لذلك تكشف اختيارات التلاميذ عن العناصر المرغوبة وفي الغالب يكون هؤلاء الأفراد هم القادة، وإذا لم يكونوا كذلك تكون لهم القدرة على التأثير في الجماعة، ويمكن أن يستفيد منها المعلم بالتأثير على سلوك الجماعة، كما يكشف لنا السوسيوغرام عن التلاميذ غير المرغوب فيهم، ومن ذلك نستطيع أن نبين ما إذا كان وجود التلميذ وسط جماعة معينة يساعد على نمو شخصيته، أو أنه معوق لسير هذا النمو، ومن ثم نعمل على تغيير بيئته الصفية إذا كان ذلك في المستطاع(حيمود أحمد، 2010/2009، ص163-164)

تحليل المكانة السوسيومترية لأفراد العينة بالنسبة للعلاقات الايجابية المتعلقة بالمحك الترفيهي (اللعب):

لاستخراج نماذج الشعبية والعزلة نقوم بتحديد الحد الأقصى المعبر والحد الأدنى المعبر على النحو التالي:

M1 = مجموع عدد الاختيارات الايجابية المرسلة/مجموع عدد الأفراد

2,58=36/93=M1

لاستخراج الحد الأقصى المعبر نطبق المعادلة التالية: 1+ M1+M1/2 لتحديد نماذج الشعبية

لاستخراج الحد الأدنى المعبر نطبق المعادلة التالية: M1/2 لتحديد نماذج العزلة

وبما أن M1 تساوي 2,58 فإن الحد الأقصى المعبر يساوي:4,87. ويكون الحد الأدنى المعبر هو:1,29

-النجم ونماذج الشعبية:

يعتبر كل فرد حصل في p· على مجموع أعلى من الحد الأقصى المعبر نجما وعليه فإن (N) نجم لحصوله على 6 اختيارات ايجابية وذلك رغم كونه متأخر دراسيا مع ملاحظة أن هناك تلاميذ آخرين من غير المتأخرين حصلوا على نفس المكانة.

حسب النتائج المتحصل عليها سابقا إذن فإن النجم هو(N) لكونه حصد حوالي ست اختيارات ايجابية وخمسة منها صادرة من تلاميذ متأخرين دراسيا، كما أنه حصل على اختياري نبذ، والنجم هو الشخص أو الأشخاص الذين وقع عليهم أكبر عدد ممكن من الاختيارات الايجابية، والنجم المختار والمفضل قد لا يكون بالضرورة المسؤول الفعلي عن العصبة وإنما هو القائد غير الرسمي المحبب والزعيم الشعبي الذي تثق الجماعة بكفاءته والذي يحتل أكبر مراكز التأثير والنفوذ في العصبة(باسمة المنلا، 1990، ص115).

ومن الملاحظ بما أن الاستمارة الحالية تتضمن معيارا ترفيهيا يتركز حول نشاط ثانوي للجماعة فإن الفرد الذي وقع عليه أكبر عدد من الاختيارات هو تلميذ متأخر دراسيا ويبدو أنه مقبول من جماعته باعتبار أن معيار اللعب يبرز التجانس المتبادل والتعاطف والتقارب العاطفي فإن التلميذ الأكثر اختيارا هو إنسان محبب يسمح للآخرين بالاسترخاء وبالراحة العفوية في حضوره، وهو الأكثر تأثيرا أو شعبية، وحسب ما ذكرته معلمة هذا القسم فإن (N) يتميز بكونه تلميذ مسالم كما أنه يتنازل عن اللعبة لزملائه ويسمح لهم بما يطلبونه منه بكل تلقائية.

مع ملاحظة مشاركة تلاميذ غير متأخرين لنفس المرتبة ويعتبر البعض أنه إذا حصل فردان على نفس المرتبة السوسيومترية المركزية فإن أحدهما قد ينجح أكثر من الآخر في القيام بدور القيادة الفعلي ذلك أن القيادة تستلزم بعض المواصفات والمؤهلات الفنية والشخصية التي قد لا تتوفر بالتساوي عندهما كالقدرة على تحسس مشكلات الجماعة... ويعتبر البعض أن العبرة ليس في عدد الاختيارات بل في نوعيتها فإذا حصل شخص على عدد قليل من الاختيارات ولكنها صادرة من أشخاص نافذين في الجماعة فإنه يكون نجما أيضا(باسمة المنلا، 1990، ص117).

-النماذج التي لا تحمل صفة مميزة(متوسطي الشعبية):

وهم الذين حصلوا على p· يقع ما بين الحد الأقصى المعبر والحد الأدنى المعبر وهم بالترتيب: X و V و Z ثم J ثم R و S و OP و IJ حيث حصلوا على عدد الاختيارات التالية بالترتيب(4، 3، 2) وهذا يعني أنهم يحتلون وضعا مرغوبا فيه في هذه الجماعة أكثر من الآخرين ما عدا القائد طبعا، أي أنهم ليسوا ذو شعبية وليسوا معزولين.

-نماذج العزلة:

وهم الذين حصلوا على p· أقل من الحد الأدنى المعبر وهم بالترتيب:B , T, U,EF ثم M؛ حيث حصلوا على عدد الاختيارات الايجابية التالية بالترتيب(1، 0) والملاحظ أن هذه الفئة (التي تتموضع على الحدود الخارجية للسوسيوغرام) لم تحظ بنفس الاهتمام الكبير الذي حظي به القادة مع العلم أنها تستحق الاهتمام نظرا للصعوبات الدراسية التي تعاني منها(باسمة المنلا، 1990، ص122)؛ والملاحظ أن فئة المعزولين غير متجانسة فهي تشمل عدة نماذج.

- المعزولين الذين لم يقع عليهم أي اختيار ولم يحصدوا أية علاقة أو الذين حصلوا على عدد قليل جدا من الاختيارات، وهم(B , EF, U , T ثم: M) بحيث حصلوا على مجموع اختيارات الايجابية المستقبلة أقل من الحد الأدنى المعبر.

- المعزولين الذين حصلوا على عدد كبير جدا من اختيارات النبذ (M ثم S ثم IJ و X) وهم فئة المستبعدين والعدوانيين والذين يتصفون بضعف الفعالية الاجتماعية وبالقدرة على تعكير الجو العام للقسم (باسمة المنلا،

1990، ص122) بسبب عجزهم عن احترام المعايير السائدة وهو ما يتطابق تماما مع السمات والخصائص الاجتماعية للتلاميذ المتأخرين دراسيا، والخصائص السابقة هي التي تبرر نبذ الآخرين لهذه الشخصية، كما أن هناك ارتباط إيجابي بين النبذ وسوء التكيف العائلي وتدهور التحصيل الدراسي وحسب ما ذكرته معلمة القسم فإن هؤلاء الأفراد يتسمون بكونهم يحتكرون اللعبة، أنانيون، كبر السن والحجم، مرفوضون ذاتيا من قبل الآخرين وهذه الخصائص من شأنها أن تنفر الآخرين منهم كونهم لا يسمحون لهم باللعب كما يودون.

ويذكر مورينو في إحدى دراساته أن الميل إلى العزلة يتأثر بالجنس وبالمستوى التحصيلي وأن هذا الميل يبقى حتى الصف الثالث الابتدائي أقوى عند الذكور مما هو عند الإناث ولكن ابتداء من هذا الصف وحتى الأول متوسط يصبح العكس هو الصحيح، ويقول أن نسبة المعزولين في الجماعة المدرسية التي درسها بلغت في الروضة (27 %) وأنها وصلت إلى أعلى مستوى لها (45,7 %) في الصف الثاني ابتدائي ثم عادت وانخفضت إلى (30,5 %) في الصف الثالث وأكثر فأكثر في الرابع ابتدائي(21,2 %) وفي الخامس بلغت (18,2 %).

تحليل المكانة السوسيومترية لأفراد العينة بالنسبة لعلاقات النبذ المتعلقة بالمحك الترفيهي (اللعب):

لاستخراج النماذج المنبوذة وغير المنبوذة نقوم بتحديد الحد الأقصى المعبر والحد الأدنى المعبر على النحو التالي:

M1= مجموع عدد الاختيارات السلبية المرسلة/مجموع عدد الأفراد

2,5 =36/90=M1

لاستخراج الحد الأقصى المعبر نطبق المعادلة التالية: 1+ M1+M1/2 لتحديد النماذج المنبوذة

لاستخراج الحد الأدنى المعبر نطبق المعادلة التالية: M1/2 لتحديد النماذج غير المنبوذة

وبما أن M1 تساوي 2,5 فإن الحد الأقصى المعبر يساوي:4,75. ويكون الحد الأدنى المعبر هو:1,25

-النماذج غير المنبوذة:

يعتبر كل فرد حصل في n· على مجموع أصغر من الحد الأدنى المعبر غير منبوذ وهو هنا(OP) ويبدو أنه تلميذ لا يعطل دراسة الآخرين كما لا يلهو كثيرا مما جعله غير منبوذ وهو غير محبوب كثيرا أيضا.

-النماذج التي لا تحمل صفة مميزة:

وهم الذين حصلوا على n· يقع ما بين الحد الأقصى المعبر والحد الأدنى المعبر وهم على الترتيب: J و T و EF ثم R ثم M N و Z حيث حصلوا على عدد الاختيارات التالية بالترتيب(4، 3، 2)

-النماذج المنبوذة:

وهم الذين حصلوا على n· أكبر من الحد الأقصى المعبر وهم بالترتيب: M ثم S ثم X و IJ حيث حصلوا على عدد الاختيارات السلبية التالية بالترتيب(7، 6،5) وهذا يعني أنهم يتمتعون بشخصية اجتماعية غير محببة إطلاقا

من طرف الآخرين في جماعة القسم، وهؤلاء التلاميذ كانوا معزولين أيضا على مستوى العلاقات الايجابية مما يعن أنهم مرفوضين ويعانون من لا مبالاة الجماعة بهم.

من خلال النتائج السابقة يتبين أن التلاميذ المتأخرين دراسيا قد احتلوا مختلف المراتب السوسيومترية في المحك الترفيهي (اللعب).

التساؤل الثاني: ما هي المكانة السوسيومترية للتلاميذ المتأخرين دراسيا في المحك الجدي (الدرس)؟

-تحليل المكانة السوسيومترية لأفراد العينة بالنسبة للعلاقات الايجابية المتعلقة بالمحك الجدي (الدرس):

لاستخراج نماذج الشعبية والعزلة نقوم بتحديد الحد الأقصى المعبر والحد الأدنى المعبر على النحو التالي:

M1= مجموع عدد الاختيارات الايجابية المرسلة/مجموع عدد الأفراد

2,41=36/87=M1

لاستخراج الحد الأقصى المعبر نطبق المعادلة التالية: 1+ M1+M1/2 لتحديد نماذج الشعبية

لاستخراج الحد الأدنى المعبر نطبق المعادلة التالية: M1/2 لتحديد نماذج العزلة

وبما أن M1 تساوي 2,41 فإن الحد الأقصى المعبر يساوي:4,61. ويكون الحد الأدنى المعبر هو:1,20

-النجم ونماذج الشعبية:

يعتبر كل فرد حصل في p· على مجموع أعلى من الحد الأقصى المعبر نجما وعليه فإن لا أحد من التلاميذ المتأخرين دراسيا حصل على مجموع يؤهله لهذه المرتبة بل كان من التلاميذ المتفوقين.

ومن الملاحظ بما أن الاستمارة الحالية تتضمن معيارا جديا يتركز حول نشاط أساسي للجماعة وهو يتعلق بأهدافها الواقعية(درس) فإن الفرد الذي وقع عليه أكبر عدد من الاختيارات هو شخص يتمتع بثقة مميزة من الأعضاء وبمكانة كبيرة وتقر الجماعة بقدرته وكفاءته في انجاز المهمة باعتبار أن معيار الدرس يبرز علاقات الثقة والتقدير والقيمة وكفاءته عند الأفراد بالنسبة للمهمة المطلوبة وللمسؤولية الجماعية للعصبة(باسمة المنلا، 1990، ص116).

كما أن السبب في أن النجم الذي وقع عليه أكبر عدد من الاختيارات لم يكن من التلاميذ المتأخرين دراسيا كون المتأخر دراسيا غير قادر على مساعدة زملائه في فهم الدروس التي أشكلت عليهم أو الاعتماد عليه في حل بعض الواجبات المدرسية، وعادة ما يتمتع النجوم في غرفة الصف بمحبة الطلبة الآخرين لهم، ومع أنهم لا يمتلكون الأثر الذي يتركه القادة إلا أنهم يمثلون نموذجا يقلده باقي الطلبة، ففي غرفة الصف نجد أنظار باقي الطلبة تتجه نحوهم عند حدوث مشكلة أو صراع ما، كما نجدهم يتصدون عادة للتعامل مع المواقف الضاغطة التي تظهر في الصف، كما أنهم عادة ما يتحملون مسؤولية التفاوض مع المعلم في الشؤون الخاصة بالطلبة (فتحي رمزي هارون، 2003، ص 103).

-النماذج التي لا تحمل صفة مميزة:

وهم الذين حصلوا على p· يقع ما بين الحد الأقصى المعبر والحد الأدنى المعبر وهم بالترتيب: R ثم N ثم T و OP و Z حيث حصلوا على عدد الاختيارات التالية بالترتيب(4، 3، 2) وذلك يعني أن علاقاتهم مع زملائهم ليس متوطدة بعد، فهم ليسوا محبوبين من طرف الكثيرين كما أنهم ليسوا مكروهين جدا.

-نماذج العزلة:

وهم الذين حصلوا على p· أقل من الحد الأدنى المعبر وهم بالترتيب: J , M , S, X, V ,EF ثم B وIJ حيث حصلوا على عدد الاختيارات التالية بالترتيب(1،0) وهذا يعني أنه تنقصهم القدرة على التكيف، وعلى حسب قول معلمتهم فإن غالبيتهم يتميز كونه كثير اللعب إلى درجة انه لا يميز بين الجد والهو وقت الدرس، كما أن بعضهم لديه مشكلات صحية، ضعيف المستوى مقارنة بزملائه، جديد عن المجموعة حيث انتقل من صف آخر أو مدرسة أخرى.

-تحليل المكانة السوسيومترية لأفراد العينة بالنسبة لعلاقات النبذ المتعلقة بالمحك الجدي (الدرس):

لاستخراج النماذج المنبوذة وغير المنبوذة نقوم بتحديد الحد الأقصى المعبر والحد الأدنى المعبر على النحو التالي:

M1= مجموع عدد الاختيارات السلبية المرسلة/مجموع عدد الأفراد

2,44 =36/88=M1

لاستخراج الحد الأقصى المعبر نطبق المعادلة التالية: 1+ M1+M1/2 لتحديد النماذج المنبوذة

لاستخراج النماذج عير المنبوذة نطبق المعادلة التالية: M1/2 لتحديد النماذج غير المنبوذة

وبما أن M1 تساوي 2,44 فإن الحد الأقصى المعبر يساوي:4,66. ويكون الحد الأدنى المعبر هو:1,22

-النماذج غير المنبوذة:

يعتبر كل فرد حصل في n· على مجموع أصغر من الحد الأدنى المعبر غير منبوذ وهم بالترتيب: R و OP ثم B وJ حيث حصلوا على عدد الاختيارات السلبية التالية بالترتيب(0، 1) وهذا لا يعن بالضرورة أنهم محبوبين أما R فهو غير منبوذ كما أنه متوسط الشعبية، أما B وJ فهم معزولين وغير منبوذين أيضا مما يعن أنهم يعانون من عدم مبالاة الجماعة بهم.

-النماذج التي لا تحمل صفة مميزة:

وهم الذين حصلوا على n· يقع ما بين الحد الأقصى المعبر والحد الأدنى المعبر وهم على الترتيب: M و EF , N ثم، Z، S , U ,V ,X حيث حصلوا على عدد الاختيارات التالية بالترتيب(3، 2) وذلك لأنهم حصلوا على اختيارات ايجابية كما حصلوا على اختيارات سلبية وبالتالي فهم على علاقة مع الآخرين وسط جماعتهم.

- النماذج المنبوذة:

وهم الذين حصلوا على n· أكبر من الحد الأقصى المعبر وهم بالترتيب: Il ثم T حيث حصلوا على عدد الاختيارات التالية بالترتيب(10، 5) مم يعن أنهم يتسمون بشخصية غير جدية، وتصفهم المعلمة بكونهم لا يميزون بين الجد واللهو.

-خلاصة ومقترحات عامة:

تشبع حاجات التلميذ حين يشعر أن له مكانة اجتماعية وتقدير زملاءه له يساعده في رفع تقديره لنفسه وعلى العكس فحين يحرم الفرد من التقدير من طرف الآخرين المحيطين به، سواء في المنزل، في المدرسة، فان هذا يؤدي به إلى العزلة والوحدة أو الانحراف. فالإنسان يأخذ فكرة عن ذاته ويقدرها في علاقته بغيره من الجماعات، فقد يرى في نفسه شخصا مرغوبا فيه، أو أنه منبوذ من الآخرين، مما يؤثر أبلغ تأثير في نظرته إلى نفسه، والطريقة التي ينظر بها الناس إليه، لأن صورة كل فرد عن ذاته تتكون من خلال نظرة الآخرين له وهذا ما يدفع بالمتأخرين إلى العزلة رغم كونهم الأحوج إلى المساعدة من طرف الغير من معلمين وزملاء، وما تجدر الإشارة إليه أن القادة هم الذين يشعرون بالرضا عن كل مراكزهم، بينما لا يشعر التابعين بذلك (حيمود أحمد،2010/2009، صفحات متفرقة).

من خلال النتائج السابقة يتضح أن فئة المتأخرين دراسيا قد احتلوا مختلف المراتب السوسيومترية ما عدا بالنسبة لمكانة النجم في المحك الجدي، وهذه النتائج عموما تتفق والخصائص الاجتماعية والانفعالية على غرار الخصائص العقلية للمتأخرين دراسيا حيث كانوا من المرغوبين بالنسبة للمحك الترفيهي بينما رفضوا بالنسبة لمحك الدرس، كما أن هناك فئة وسط لا هي محبوبة ولا هي منبوذة، كما يلاحظ وجود علاقات متبادلة قليلة جدا بين أفراد هذه الفئة ذاتها أو مع بقية التلاميذ مما يعن ميلهم للانعزال بصفة عامة وهذا يقود للقول أنهم بحاجة إلى رعاية خاصة من طرف المعلم حتى يمكنهم من الاندماج المناسب مع جماعة القسم حتى يتمكنوا من تحسين مستوى تحصيلهم كما يساعدهم ذلك بالضرورة على التوافق النفسي والاجتماعي وتحسين مكانتهم في الجماعة؛ ذلك أن التفاعل الاجتماعي مع الأقران يؤدي دوراً مهما في عملية النمو الاجتماعي وهذا يعتبر بحد ذاته أكبر علاج للتخلص من العزلة الاجتماعية، فهذا التفاعل سوف يزود الطفل بخبرات تعليمية عديدة تساعده على تعلم المهارات الاجتماعية وتعلم المهارات اللغوية والحركية وطرق التعبير عن المشاعر والعواطف وتعرفه بالقيم الأخلاقية، ولما كان مدى قبول المجتمع للفرد يعتمد جزئياً على كفايته الاجتماعية فإن العاملين في مجال التربية يبدون اهتماماً كبيراً بتطوير المهارات الاجتماعية والكفاية الاجتماعية للأطفال المنعزلين لكي يتسنى لهم الاندماج في المجتمع(سوزان عبد الله محمد،2012، ص1160).

كما يذكر المختصون في مجال الإرشاد النفسي أن المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية التي تعمل على تربية الطفل بعد الأسرة وهي لا تعمل بصفة منفصلة عنها بل إن مخرجات الأسرة هي التي تتناولها المدرسة بالرعاية وأن مخرجات المدرسة تؤثر في الأسرة والمجتمع سلبا وإيجابا والعلاقات بين التلاميذ المتأخرين دراسيا والقائمين على تربيتهم لها وزنها في التأثير على النجاح المدرسي، كما أن علاقاته مع أقرانه وجميع المتعاملين معه لها تأثيرها على تحقيق ذاته وتوافقه النفسي وصحته النفسية مما ينعكس على مستوى تحصيله، حيث تشير الدراسات إلى أن كثيرا من المتأخرين دراسيا يعانون من العزلة والانطواء والافتقار لمهارات التواصل الاجتماعي، لذلك اعتبر هذا مدخل من مداخل كسر الحاجز النفسي بين المتأخرين دراسيا والآخرين من خلال تعديل اتجاهات التلاميذ واختزال السلوكيات

السلبية وتحقيق الذات والصحة النفسية وتحسين المعدل الفصلي والمعدل التراكمي(عبد الباسط متولي خضر، 2005، ص111).

قائمة المراجع:

- أماني محمد ناصر(2006). "التكيف المدرسي عند المتفوقين والمتأخرين تحصيليا في مادة اللغة الفرنسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي في هذه المادة". رسالة ماجستير(منشورة).جامعة دمشق- سوريا

- أحمد حسن الخميسي(2014). التأخر الدراسي عند الأطفال أسبابه.. وعلاجه في البيت والمدرسة. ط1. دار النهار للنشر والتوزيع- الجزائر. دار القلم العربي- سوريا- حلب.

- الطايف ياسين خضر(ب، س). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمكانة الاجتماعية لدى موظفات جامعة بغداد. مجلة البحوث التربوية والنفسية. العدد 33

- الجميل محمد عبد السميع شعلة.(2000).التقويم التربوي للمنظومة التعليمية (اتجاهات وتطلعات). ط1. دار الفكر العربي. القاهرة.

- باسمة المنلا.(1990). قياس العلاقات الاجتماعية(السوسيومتري) وتطبيقاتها في الميدان التربوي وفي جماعات العمل.ط1. دار العلم للملايين.بيروت- لبنان

- حيمود أحمد(2009/ 2010). "المكانة الاجتماعية لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي وعلاقتها بمفهوم الذات والاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي". رسالة دكتوراه(منشورة) كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية- جامعة منتوري – الجزائر.

- رشاد صالح الدمنهوري.(2006). التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي - دراسة في علم النفس الاجتماعي التربوي-.(ب ط). دار المعرفة الجامعية.

- سوزان عبد الله محمد(2012). العزلة الاجتماعية لدى أطفال الرياض. مجلة كلية التربية للبنات. المجلد 23 العدد الرابع.

- شوية بوجمعة، زحاف محمد(2008). العلاقات الاجتماعية وانعكاساتها على السمات الانفعالية في الرياضيات الجماعية. مجلة علوم التربية الرياضية.العدد السابع. المجلد الأول.

- فتحي رمزي هارون.(2003).الإدارة الصفية. دار وائل للطباعة والنشر.عمان- الأردن

- عبد الباسط متولي خضر.(2005).التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي. (د. ط). دار الكتاب الحديث.

- عبد المجيد نشواتي.(2003).علم النفس التربوي. ط4. دار الفرقان للنشر والتوزيع. عمان.

- لمعان مصطفى الجلالي(2011).التحصيل الدراسي. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان.

- محمد أديوان(2001).المدخل إلى دينامية الجماعة التربوية.أفريقيا الشرق.

- محمد عبد العزيز(1994)."مقاربة تحليلية لصورتي المعلم والتلميذ وتفاعلهما". رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة السانية- وهران.

- نعيم الرفاعي(1982).العيادة النفسية والعلاج النفسي.ج1. جامعة دمشق- دمشق

- هادي مشعان ربيع.(2003).الارشاد التربوي- مبادئه وأدواره الأساسية-. ط1. الدار العلمية ودار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان.

علاقة التفاؤل غير الواقعي بسلوك السياقة الآمنة

أ.زعابطة سيرين هاجر
قسم علم النفس
جامعة سيدي بلعباس

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة التي تربط التفاؤل غير الواقعي وسلوك السياقة الآمنة لدى عينة من سائقي السيارات السياحية، قوامها 133 سائقا متواجدا على مستوى حضيرة السيارات بمدينة سيدي بلعباس. ولتحقيق أهداف الدراسة قمنا باتباع المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمنا مقياسين صمما لقياس متغيرات الدراسة كما اعتمدنا على الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS.18) في جمع وتحليل البيانات. وقد خلصت الدراسة إلى النتيجة الآتية:

- توجد علاقة سلبية دالة إحصائيا بين التفاؤل غير الواقعي وسلوك السياقة الآمنة لدى السائقين (صيانة السيارة، احترام قانون المرور، الخصائص النفسواجتماعية والفيزيولوجية المحبذ توفرها لدى السائق، القيادة السليمة أثناء الأحوال الجوية السيئة).

Abstract:

This study has aimed to reveal the relationship between unrealistic optimism and safe driving among a sample of 133 drivers from the cars park of Sidi Bel Abbes.To achieve the goals of the study, we followed the correlational descriptive approach , and we used two tools constructed to measure the study variables. Data for the survey was collected and analysed statistically using the Statistical Package of Social Sciences (SPSS18). This study has resulted the following consequences:

-There is statistically significant negative relationship between unrealistic optimism and safe driving behavior among drivers (car maintenance, the respect of the rules of roads, the psychosocial and physiological characteristics that should exist in the driver’s behavior, safe driving during bad weather).

المقدمة

« ما هو احتمال تعرضكم لحادث سيارة ؟» يميل معظم الأفراد في الإجابة على السؤال إلى اعتبار أنفسهم أقل عرضة من غيرهم لمثل هذا الحدث، بينما لو قمنا بسؤالهم عن إمكانية تعرضهم لحدث إيجابي فإنهم يميلون إلى الاعتقاد بأنهم أكثر حظا من غيرهم في ذلك. نحن هنا نتحدث عن خلل في تقدير الخطر مرده تشوه معرفي يسمى بالتفاؤل غير الواقعي، والذي لا يحول الفرد دون تقييم واقعي للخطر فحسب بل ويجعله يعتقد بأنه محصن ضده

سواء تعلقت هذه الأخطار بالمشاكل الصحية (سكري، ضغط الدم، سيدا، سرطان...الخ) أو تعلقت بأحداث غير مرغوبة (حوادث المرور، حرائق سرقة...الخ).

وتعد حوادث السير أحد تلك الأخطار التي يمكن أن تنجم عن التفاؤل غير الواقعي نظرا لما يتصل بها من سوء تقدير للخطر الممكن حدوثه في الواقع الأمر الذي يجعل السائق يتهاون في الالتزام بسلوكيات عديدة تضمن قيادة آمنة تتمثل أهمها في صيانة السيارة، احترام قانون المرور، التحلي بالخصائص النفسوإجتماعية والفيزيولوجية المحبذ توفرها لدى السائق، القيادة السليمة أثناء الأحوال الجوية السيئة، من هذا المنطلق حاولنا في هذه الدراسة أن نسلط الضوء على أهمية تأثير التفاؤل غير الواقعي في سلوك السياقة الآمنة لدى السائقين.

-إشكالية الدراسة وفرضياتها

إشكالية الدراسة

أدى تفاقم حوادث المرور وعدم الاكتراث بقوانين السير إلى تزايد الاهتمام بهذا الموضوع ومحاولة دراسته من جوانب عدة، حيث يسعى معظم الباحثين في ذلك إلى فهم أسباب حوادث المرور وسبل الوقاية منها، وفي هذا الصدد عبرت البحوث المقدمة خلال السبعينات إلى أواخر الثمانينات عن نقلة نوعية في دراسة أسباب حوادث المرور نظرا لما تميزت به من تجاوز للتفسير الكلاسيكي الوصفي لها، وتعدتها إلى ظهور مجموعة من النماذج والبحوث التي اهتمت بدراسة الجانب المعرفي للسائق في ارتكاب حوادث المرور، حيث ركزت معظمها على مفهوم تقدير الخطر **(Bellet, Tattegrain–Veste, 2000)**.

من هنا حاولت الأبحاث الجديدة في مجال السياقة وحوادث المرور أن تستبعد رؤية قانون المرور في تفسير الحوادث لاعتمادها على مبادئ إحصائية تتجاهل نطاقات واسعة من السائقين، مثال ذلك أن يقود شخص في السبعين من عمره سيارته القديمة في الحد الأقصى للسرعة المسموح بها قانونا ولكن في طقس ماطر وعاصب، فإن قوانين السير لا تخالف هذا السائق لكنها تخالف شابا يقود سيارة جديدة في طقس مشمس، إن هو تجاوز الحد الأقصى للسرعة ولو ب 10 كلم / سا فقط، فبطبيعة الحال فإن قوانين المرور لا يمكنها أن تضبط حدود السرعة المسموح بها قياسا للسن أو للقدرة على الإبصار أو لغيرها من العوامل. وهذا ما يجعلنا نحمل حوادث السير إلى السائق بدل أن نلقيها على عاتق الهيئات المختصة، فالسائق يبقى المسؤول الأول والأخير على حياته مادام قادرا على الالتزام بسلوك سياقة آمنة، ويأبى إلا أن يسلك سلوكا خطرا منافيا لقواعد السلامة المرورية، معتقدا بذلك أنه ماهر في قيادة مركبته بشكل يمنع تعرضه لخطر الحوادث.

وقد قام عدد من الباحثين بدراسة التفاؤل غير الواقعي والعديد من المشاكل الصحية والحوادث الخطيرة في محاولة منهم لربط العلاقة بينهما، حيث وضح (واينشتاين،Weinstein،1980) في دراساته الأولى حول التفاؤل غير الواقعي بأنه: « تشوه معرفي يجعل الأفراد يعتقدون بأن الحوادث السلبية يقل احتمال حدوثها لهم مقارنة بالآخرين، وهذا ما يدفع بهم إلى التهاون في ممارسة السلوك الصحي » (Weinstein, 1980, p. 806). وفي هذا الصدد أشارت دراسة (ريبوكي وزملائه،Reppucci et al.،1991) التي عنيت بدراسة التفاؤل غير الواقعي لدى المدخنين، إلى أن المدخنين يعتقدون بأنهم أقل عرضة من أمثالهم من المدخنين للإصابة بأمراض متعلقة بالتدخين وتحديدا بسرطان الرئة، غير أنهم أقروا بأنهم أكثر عرضة من غير المدخنين للإصابة بتلك الأمراض (Reppucci et al, 1991). وقد أكدت هذه النتائج أيضا

دراسة أجراها (وينشتاين وزملائه، 2005، Weinstein et al) تبين من خلالها أن المدخنين أبدوا تقديرا منخفضا للأخطار المتعلقة بالتدخين مقارنة بغير المدخنين، كما اعتقدوا أنهم أقل من متوسط المدخنين عرضة للإصابة بسرطان الرئة، وأن هذه الأخيرة ترتفع بزيادة عدد السجائر المدخنة يوميا (Weinstein, Marcus, Moser, 2005).

نفس النتائج توصلت إليها دراسة (هويكاس، 1990، Hooykass) حول خطر الإصابة بفيروس السيدا لدى المثليين، حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن أفراد العينة توقعوا أنهم أقل عرضة من غيرهم للإصابة بفيروس السيدا (Van Der Velde , Hooykaas , 1992) أما النتائج التي توصلت إليها (أولا سفنسون، 1980، Ola Svenson) عند دراستها لسلوك الخطر لدى السائقين، فقد توصلت إلى أن معظمهم اعتبروا سياقتهم تتسم بالحذر والمهارة وأن خطورة تعرضهم للحوادث تعد أقل من متوسط أفراد العينة (Svenson,1981) .

بناء على ما سبق جاءت الدراسة الحالية لتبحث في طبيعة العلاقة بين التفاؤل غير الواقعي وسلوك السياقة الآمنة وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

.ألا يمكن أن تكون هناك علاقة دالة إحصائيا بين التفاؤل غير الواقعي وسلوك السياقة الآمنة لدى السائقين؟

. هل هناك علاقة دالة إحصائيا بين التفاؤل غير الواقعي وصيانة السيارة ؟

. هل هناك علاقة دالة إحصائيا بين التفاؤل غير الواقعي واحترام قانون المرور ؟

. هل هناك علاقة دالة إحصائيا بين التفاؤل غير الواقعي والخصائص النفسواجتماعية والفيزيولوجية المحبذ توفرها لدى السائق ؟

. هل هناك علاقة دالة إحصائيا بين التفاؤل غير الواقعي والقيادة السليمة أثناء الأحوال الجوية السيئة؟

فرضيات الدراسة

بعد عرض الإشكالية وبناء على نتائج الدراسات السابقة، اقترحنا الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: توجد علاقة سلبية دالة إحصائيا بين التفاؤل غير الواقعي وسلوك السياقة الآمنة لدى السائقين.

الفرضية الثانية: توجد علاقة سلبية دالة إحصائيا بين التفاؤل غير الواقعي وصيانة السيارة.

الفرضية الثالثة: توجد علاقة سلبية دالة إحصائيا بين التفاؤل غير الواقعي واحترام قانون المرور.

الفرضية الرابعة: توجد علاقة سلبية دالة إحصائيا بين التفاؤل غير الواقعي والخصائص النفسواجتماعية والفيزيولوجية المحبذ توفرها لدى السائق.

الفرضية الخامسة: توجد علاقة سلبية دالة إحصائيا بين التفاؤل غير الواقعي والقيادة السليمة أثناء الأحوال الجوية السيئة.

التعريف بمتغيرات الدراسة

التفاؤل غير الواقعي L'optimisme irréaliste

سمي أيضا بالتفاؤل المقارن أو التفاؤل الدفاعي أو الساذج وقد سماه البعض بتوهم الحصانة أو التفاؤل التحيزي. ويعتبر (نيل وينشتاين، Weinstein) Neil أول من أطلق على هذا النوع من التفاؤل مصطلح التفاؤل غير الواقعي، بحيث رأى (وينشتان سنة 1980) بأن الناس يعتقدون بأنهم محصنون Invulnerable لدرجة أنهم يعتقدون أن الحظ السيئ والأحداث المزعجة لا تلحق إلا بغيرهم، هذا الاعتقاد يعتبر خطأ معرفيا ويقصد به « اعتقاد الفرد بأن الحوادث السلبية يقل احتمال حدوثها لهم مقارنة بالآخرين، وأن الحوادث الايجابية يحتمل حدوثها لهم أكثر من حدوثها للآخرين (Weinstein, 1980, p. 806)

ويتسبب شعور الفرد بالتحصين ضد المخاطر باعتقادهم بأنه على الرغم من وجود الخطر إلا أنه لا يحصل لهم مثلما يحصل للآخرين، هذه النزعة في التفكير تجعل الفرد عرضة للعديد من المشاكل الصحية (سرطان، سيدا، أمراض القلب) أو إلى أحداث غير مرغوب فيها (حادث سير، سرقة) هذا الشعور بالتحصين Invulnérable يجعل الفرد يطور سلوكات خطرة على عكس القابلية للتعرض للخطر Vulnérable التي تجعل الناس يسعون إلى اكتساب سلوكات صحية (Schweitzer, 2002, p. 228).

وقد قدمت عدة تفسيرات للتفاؤل غير الواقعي، ركزت إحداها على التفسيرات الدافعية والتي تعتبر اللجوء إلى التفاؤل غير الواقعي وسيلة للدفاع عن الذات أو كاستجابة ضد القلق، في حين ركز نوع آخر منها على التفسيرات المعرفية التي تعتبر التفاؤل غير الواقعي نتاج خطأ معرفي من قبيل الأخطاء المتعلقة بتجميع المعلومات أو الحكم على الأحداث، أو نتيجة لأخطاء معرفية أخرى كالتمركز حول الذات وإيجابية الأشخاص والمقارنة التنازلية (Milhabet et al., 2002).

بناء على ماسبق ذكره نعرف التفاؤل غير الواقعي إجرائيا بأنه اعتقاد السائق بأن الأحداث السيئة تصيب الآخرين أكثر مما تصيبه هو شخصيا، وأن الأحداث الجيدة تحدث له أكثر مما تحدث للآخرين. ويتحدد اجرائيا بارتفاع الدرجات التي يتحصل عليها السائق على مقياس التفاؤل غير الواقعي.

سلوك السياقة الآمنة

يتعلق سلوك السياقة الآمنة بالأفعال التي يقوم بها السائق اتجاه مركبته، مثل مراقبة المكابح والأضواء والزيت والبنزين...إلى غيرها من أشكال صيانة السيارة، وكذا تلك الأفعال التي يقوم بها اتجاه محيطه كتعامله مع بقية السائقين ومع المشاة ومع إشارات المرور والشرطي وكذا تصرفه إزاء الأحوال الجوية السيئة، كما يرتبط سلوك السائق أيضا بتحكمه في حالته النفسية كالغضب والتهور أثناء السياقة أو حالته الجسمية مثل التعب وصعوبة التركيز إلى غيرها من المظاهر التي تعيق السائق عن إتمام سلوك السياقة.

من هنا يمكننا القول أن سلوك السياقة الآمنة يتمثل في حرص الفرد على القيام بشكل مستمر بالسلوكات التي تحول دون التعرض أو تعريض الآخرين لحادث مرور، وتشتمل هاته السلوكات على عدة مظاهر، منها ما يتعلق بصيانة السيارة وباحترام إشارات المرور وبالحفاظ على السرعة المناسبة واستعمال حزام الأمان وتفادي مشاكل القيادة أثناء الأحوال الجوية السيئة، ومنها ما يتعلق بالحفاظ على الصحو العقلي وعلى وضع نفسي وجسمي مستقر، والتحلي بسلوك اجتماعي مقبول مع بقية مستعملي الطريق.

منهج الدراسة واجراءاتها

منهج الدراسة:

كون الدراسة الحالية تسعى إلى معرفة العلاقة الكامنة بين التفاؤل غير الواقعي وسلوك السياقة الآمنة، فإن المنهج الذي تم اعتماده في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي الارتباطي، كونه الأنسب في الكشف عن مثل هذه العلاقات، و في دراسة الارتباطات الدالة بين هذه المتغيرات.

أدوات الدراسة

مقياس التفاؤل غير الواقعي

قامت الباحثة بتصميم أداة تقيس التفاؤل غير الواقعي استنادا إلى الإطلاع على إسهامات الباحثين في الموضوع وبالاعتماد على انتقاء بعض البنود من المقياس المعد من طرف (وينشتاين،weinstein) سنة 1980 وكذا من الذي أعده (بدر محمد الأنصاري) سنة 2001، ليصل المقياس في صورته النهائية إلى 29 بندا بواقع 10 بنود ذات طابع إيجابي و19 بندا ذات طابع سلبي، ويجاب على بنود المقياس حسب التوضيح الوارد في التعليمات، بأن يضع المفحوص علامة X أمام واحدة من الاختيارات الأربعة التالية: مستحيل، مستبعد، ممكن، أكيد. وعند التصحيح يمنح المفحوص درجة 1 إذا أجاب بمستحيل ودرجة 2 إذا أجاب بمستبعد، ودرجة 3 إذا أجاب بممكن ودرجة 4 إذا أجاب بأكيد، هذا فيما يخص العبارات ذات المعنى الإيجابي، ويعكس التصحيح بالنسبة للعبارات ذات المعنى السلبي، وتتراوح الدرجة التي يحصل عليها الفرد على المقياس من 29 إلى 116 درجة، حيث يشير ارتفاع الدرجة إلى التفاؤل غير الواقعي.

وقد تم تطبيق المقياس في دراسة استطلاعية على عينة قوامها 50 طالبا قصد حساب خصائصه السيكومترية، حيث تم حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي من خلال تقدير ارتباط الدرجة على البعد بالدرجة الكلية للأداة وتبعا لذلك تراوحت قيمة الارتباط بين 0.71 و0.25 كلها كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدالة 0.01 و0.05، كما استعمل الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية فبينت النتائج أن المقياس قادر على التمييز بين طرفي الاختبار حيث بلغت قيمة ت 15.35 عند مستوى الدلالة 0.01 وهذا مؤشر على صدقه. أما ثبات المقياس فقد قدر ب 0.86 وذلك باتباع طريقة ألفا كرمباخ، كما بلغ 0.84 باستخدام طريقة التجزئة النصفية بأسلوب فردي زوجي بعد تصحيح الطول بمعادلتي (سبرمان بروان Spearman Brown) و(غوتمان **Guttman**)،وقد تم حساب الثبات أيضا بطريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار حيث بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين 0.60 عند مستوى دلالة 0.01. وهذا دال على أن المقياس يتمتع بصدق وثبات يسمحان بتطبيقه.

مقياس سلوك السياقة الآمنة

اتبعنا في تصميم مقياس سلوك السياقة الآمنة عدة خطوات كان أولها الاطلاع على التراث الأدبي حول الموضوع، تلاها الاطلاع الجيد على قانون المرور ومن هنا تمت صياغة مجموعة من البنود التي شملت سلوك السائق قبل وأثناء عملية السياقة ثم قمنا بتوزيع البنود على مجموعة من المحاور فتحصلنا في الأخير على55 بندا موزعة على أربعة محاور كالتالي:

محور صيانة السيارة / محور احترام قانون المرور/ محور الخصائص النفسواجتماعية والفيزيولوجية المحبذ توفرها لدى السائق/ محور القيادة السليمة أثناء الأحوال الجوية السيئة. ويجاب على المقياس حسب التوضيح الوارد في التعليمة، بأن يضع المفحوص علامة X أمام أحد الاختيارات الأربعة التالية: نادرا، أحيانا، كثيرا، دائما، بحيث يحصل المفحوص على درجة 1 إذا أجاب (نادرا) وعلى درجة 2 إذا أجاب (أحيانا)، وفي حال الإجابة (كثيرا) فإنه يتحصل على درجة 3 ويحصل على الدرجة 4 في حال الإجابة (دائما)، وتتراوح الدرجة التي يتحصل عليها المفحوص من 55 إلى 220، حيث يشير ارتفاع الدرجة إلى كثرة القيام بسلوكات سياقة آمنة.

وقد تم التأكد من صدق الأداة بعد تطبيقها على عينة بلغت 53 سائقا باستخدام صدق الاتساق الداخلي أين تراوحت معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للمحور الذي يتضمنه 0.82و 0.28 كلها كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدالة 0.01و 0.05، فضلا عن ذلك فالأداة قادرة على التمييز بين المجموعات المتطرفة حيث جاءت نتائج نسبة ت المحسوبة لكل محور من محاور المقياس كالتالي: محور صيانة السيارة ت(15,20) / محور احترام قانون المرور ت(9,44) / محور الخصائص النفسواجتماعية والفيزيولوجية المحبذ توفرها لدى السائق ت(12,21) / محور القيادة السليمة أثناء الأحوال الجوية السيئة ت(12,68) فكانت كلها دالة عند مستوى الدلالة 0.01، هذا من جهة ومن جهة أخرى فقد سخرت ثلاث طرق لحساب الثبات تمثلت في معامل ألفا كرمباخ وفي طريقة التجزئة النصفية بأسلوب فردي زوجي وكذا حساب معامل الاتساق عبر الزمن بأسلوب تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار نلخصها في الجدول التالي:

محور المقياس	معامل ألفا كرمباخ	معدالة سبيرمان براون وغوتمان	معامل الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبق
صيانة السيارة	0.88	0.87	0.77
احترام قانون المرور	0.77	0.79	0.73
الخصائص النفسواجتماعية والفيزيولوجية المحبذ توفرها لدى السائق	0.75	0.73	0.50
القيادة السليمة أثناء الأحوال الجوية السيئة	0.73	0.83	0.40

جدول رقم (1) يبين نتائج حساب الثبات لمقياس سلوك السياقة الآمنة

حدود الدراسة

* **مكانيا:** أجريت الدراسة الحالية ببعض حظائر السيارات ببلدية سيدي بلعباس.

* **زمنيا:** تم إجراء هذه الدراسة خلال شهر مارس سنة 2011.

* **بشريا:** اعتمدنا في الدراسة على عينة عرضية قوامها 133 من سائقي السيارات السياحية المتحصلين على رخصة السياقة صنف ب.

نتائج الدراسة

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

تنص هذه الفرضية على ما يلي: «**توجد علاقة سلبية دالة إحصائيا بين التفاؤل غير الواقعي وسلوك السياقة الآمنة لدى السائقين.**»

لاختبار صدق الفرضية، تم استخدام معامل ارتباط (بيرسون) للكشف عن العلاقة بين التفاؤل غير الواقعي وسلوك السياقة الآمنة، والنتائج مبينة في الجدول التالي:

المتغير المقاس	المتوسط حسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التفاؤل غير الواقعي	71,36	70,00	8,68	** 0,25 -	0,01
سلوك السياقة الآمنة	176,14	178,00	22,23		

جدول رقم (2) يبين معامل الارتباط بين التفاؤل غير الواقعي وسلوك السياقة الآمنة

يتضح لنا من خلال الجدول (1) أن قيمة معامل الارتباط بين التفاؤل غير الواقعي وسلوك السياقة الآمنة يساوي (** 0,25-)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,01)، مما يعني وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بينهما. وتوضح لنا هذه النتيجة أنه كلما زاد التفاؤل غير الواقعي لدى السائق انخفضت درجة سلوك السياقة الآمنة، وأن زيادة هذه الأخيرة يصاحبها نقص في التفاؤل غير الواقعي.

تفسر هذه العلاقة السلبية انطلاقا من تصور السائقين لدرجة تعرضهم للأخطار التي يحتمل حدوثها في الواقع، حيث يميل أولئك إلى استبعاد احتمال وقوعهم في خطر ما، مما يعزز اعتقادهم بالحصانة ضده، وزيادة على ذلك فقد يبالغون في توقع حصول الأحداث الايجابية لهم، مما يعزز شعورهم الزائف بالقدرة على ضبط الأحداث من حولهم، من هذا المنطلق يصبح السائق ذو التفاؤل غير الواقعي لا مباليا بالإجراءات الوقائية، حيث نجده مثلا يتهاون في القيام بإجراءات صيانة سيارته مهما كانت بسيطة (تفقد الإطارات والمكابح) منطلقا في ذلك من مبدأ مفاده أنه إن لم يقع سابقا أي مكروه له جراء عطل في أحد أجهزة السيارة أو بسبب عرقلة حالة الجو السيئة لحركة الطريق أو جراء تعوده على القيادة بسرعة، فما داعي أن يحصل له ذلك المكروه الآن، الأمر الذي يعكس ضعف تقديره للخطر.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (أولا سفينسون، 1980، Ola Svenson)التي خلصت إلى أن اعتقاد السائقين بأنهم يتميزون بسياقة آمنة أكثر من متوسط بقية السائقين وأنهم أقل تعرضا للخطر من غيرهم (Svenson, 1981).

وهذا ما ذهبت إليه نتائج دراسة (واينشتاين، 1987، Weinstein) التي وضحت بأن التفاؤل غير الواقعي غالبا ما يعود إلى تعميم الأشخاص لتجاربهم التي حصلت في الماضي واعتبارها أساس مستقبلهم، بحيث إذا لم تظهر لدى الشخص مشكلة فيما مضى من حياته فسيعمم هذا الاعتقاد ويتوقع أنها مثلما لم تحصل سابقا، فإنها لن تقع في المستقبل أيضا، كما توصل (واينشتاين) إلى أن التفاؤل غير الواقعي يرجع إلى الاعتقاد بالقدرة على منع حدوث الخطر(**Weinstein, 1987**).

كما يزيد التفاؤل غير الواقعي لدى السائق من خلال اعتقاده بأن مجهوده الشخصي يحول دون تعرضه للخطر، بمعنى أن مهارته في قيادة السيارة ومعرفته بطبيعة الطريق تمكنه من النجاة من أي حادث يمكن أن يتعرض له، حتى وإن لم يكن ملتزما بسلوكات القيادة السليمة (عدم ربط حزام الأمان، تناول الكحول، زيادة السرعة...)، وهذا ما أشار إليه (ماكينا، 1993، Mckenna) من خلال دراسته التي خلصت نتائجها إلى أن السائقين لا يتوقعون الوقوع في حوادث مرورية عندما يقومون بقيادة السيارة بأنفسهم، في حين كانت توقعاتهم أكثر للتعرض لحادث مروري عندما يكونون مرافقين وليسوا سائقين، الأمر الذي فسره الباحث بخداع الضبط **(الأنصاري،2001).**

وقد اتفقت نتائج دراستنا مع تلك التي توصل إليها (روتر وكوين، وألبيري، 1998، Rutter, Quine, et Albery)، حيث بينت نتائجهم أن السائقين ميالون إلى الاعتقاد بأن الحوادث السلبية الناتجة عن قيادة الدراجة الهوائية، يقل احتمال حدوثها لهم مقارنة بغيرهم، كما أظهرت ان هناك فروقا بين قائدي الدراجات الهوائية ممن لديهم خبرة طويلة وممن لديهم خبرة قصيرة في القيادة، حيث يميل ذوو الخبرة القصيرة إلى ان يكونوا أكثر تفاؤلا غير واقعي **(Rutter et al., 1998).**

كما جاءت نتائجنا في نفس سياق نتائج دراسة (محمد أحمد النابلسي، 2002) والتي خلصت إلى أن التفاؤل غير الواقعي يرتبط ايجابيا باندفاع السائق إلى ارتكاب أخطاء في القيادة مثل (الغضب، اضطراب المزاج، وتناول الكحول وإهمال صيانة السيارة) والتي من شأنها أن تؤدي إلى حوادث المرور، لهذا اقترح صاحب الدراسة تحويل التفاؤل من غير الواقعي إلى استعدادي، بهدف الوقاية من الحوادث **(النابلسي، 2002).**

عرض ومناقشة نتائج الفرضيات الثانية والثالثة والرابعة والخامسة

تنص هذه الفرضيات على ما يلي:

الفرضية2: «توجد علاقة سلبية دالة إحصائيا بين التفاؤل غير الواقعي وصيانة السيارة»

الفرضية3:« توجد علاقة سلبية دالة إحصائيا بين التفاؤل غير الواقعي واحترام قانون المرور»

الفرضية4:« توجد علاقة سلبية دالة إحصائيا بين التفاؤل غير الواقعي والخصائص النفسواجتماعية والفيزيولوجية المحبذ توفرها لدى السائق»

الفرضية5: « توجد علاقة سلبية دالة إحصائيا بين التفاؤل غير الواقعي والقيادة السليمة أثناء الأحوال الجوية السيئة»

للتحقق من صحة الفرضيات، تم حساب معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين متغيري كل فرضية، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الفرضيات	المتغير المقاس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الفرضية 2	التفاؤل غير الواقعي	- 0,24**	0,01
	صيانة السيارة		
الفرضية 3	التفاؤل غير الواقعي	- 0,23 **	0,01
	احترام قانون المرور		
الفرضية 4	التفاؤل غير الواقعي	- 0,17 *	0,05

	الخصائص النفسواجتماعية والفيزيولوجية المحبذ توفرها لدى السائق		
الفرضية 5	التفاؤل غير الواقعي القيادة السليمة أثناء الأحوال الجوية السيئة	- 0,19 *	0,05

جدول رقم (3) يبين معاملات الارتباط بين التفاؤل غير الواقعي ومحاور قياس سلوك السياقة الآمنة.

يتضح لنا من خلال الجدول (2) ما يلي:

- بلغت قيمة معامل الارتباط بين التفاؤل غير الواقعي وصيانة السيارة (**0,24-)، وهي دالة عند مستوى دلالة (0,01)، مما يدل على وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين التفاؤل غير الواقعي وصيانة السيارة.

- جاءت قيمة معامل الارتباط بين التفاؤل غير الواقعي واحترام قانون المرور تساوي (**0,23-)، وهي دالة عند مستوى دلالة (0,01)، مما يعني وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين التفاؤل غير الواقعي واحترام قانون المرور.

- توصلنا إلى أن معامل الارتباط بين التفاؤل غير الواقعي والخصائص النفسواجتماعية والفيزيولوجية المحبذ توفرها لدى السائق بلغ (*0,17-) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0,05)، وهذا دال على وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين التفاؤل غير الواقعي والخصائص النفسواجتماعية والفيزيولوجية المحبذ توفرها لدى السائق.

- بلغ معامل الارتباط بين التفاؤل غير الواقعي والقيادة السليمة أثناء الأحوال الجوية السيئة (*0,19-)، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0,05)، مما يعني أن هناك علاقة سلبية دالة إحصائيا بين التفاؤل غير الواقعي والقيادة السليمة أثناء الأحوال الجوية السيئة.

عمدنا من خلال هاته الفرضيات الأربع إلى معرفة أكثر المحاور ارتباطا بالتفاؤل غير الواقعي، وهنا توضح لنا أن كلا من محوري صيانة السيارة واحترام قانون المرور، أكثرها ارتباطا عكسيا بالتفاؤل غير الواقعي.

وتفسر هذه النتائج انطلاقا من القدرة على ضبط (التحكم) المتغيرات، ونعني بذلك طبيعة السلوكيات المكونة لكل منها، فبالنظر إلى سلوكيات صيانة السيارة (تفقد الإطارات، الكابح، الأضواء ونظافة الزجاج) وكذا إلى سلوكيات احترام قانون المرور (احترام السرعة، احترام إشارات المرور وربط حزام الأمان)، فإننا نجدها يسيرة الضبط أكثر من السلوكيات المكونة لمحور الخصائص النفسواجتماعية والفيزيولوجية المحبذ توفرها لدى السائق (الحفاظ على الصحو العقلي، التحكم في الانفعالات والحفاظ على التركيز)، حيث تتأثر هذه الأخيرة بالعديد من العوامل التي قد تخرج عن نطاق السائق مثل (المشاكل العائلية، ضيق الوقت، صعوبة حركة المرور الناجمة عن ازدحام السيارات) مما يجعلها صعبة الضبط، ونفس الشيء يمكن قوله بالنسبة لسلوك السائق أثناء الأحوال الجوية السيئة، أين يجد السائق نفسه أحيانا مضطرا لمواجهة مواقف لم يتوقع أنه قد يتعرض لها.

من هنا يتبين لنا أن العلاقة بين التفاؤل غير الواقعي وسلوك ما تتوقف على طبيعة هذا السلوك، فإذا كان سهل الضبط يجعل الفرد يشعر بالتفاؤل غير الواقعي اتجاهه نظرا لسهولة التحكم به، لهذا يهمل عواقب استخفافه بإتباع الإجراءات التي قد تحد من وقوعه إذا كان سلبيا أو تسعى للحفاظ عليه إذا كان إيجابيا. وبهذا فإن شعور السائق بقدرته على التحكم في مهارة قيادة سيارته، يجعله يقلل من الالتزام بسلوكيات القيادة الآمنة، وهذا ما ذهبت إليه (ميلهابيت إيزابيل وزملاؤها، Milhabet Isabelle et al.2002) عند تفسيرها للتفاؤل غير الواقعي، حيث بينت أنه راجع إلى الشعور بالقدرة على الضبط وإدراك القوة المتعلق بحدث معين، وأن القدرة على التحكم في مرض معين كالسيدا مثلا ممكنة بإتباع إجراءات وقائية معروفة، بينما لا يمكن لشخص أن يتحكم في حدوث كارثة طبيعية كالزلازل مثلا(**Milhabet et al., 2002**)

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع تلك التي خلصت إليها دراسة (سبارك وشيبرد، 1994، Spark & Shepherd) حول علاقة التفاؤل غير الواقعي بالمخاطر المرتبطة بتلوث الغذاء، حيث بينت النتائج أن هذه المخاطر الغذائية وصفها الأشخاص بأنها قابلة للضبط، وبالتالي ازداد تفاؤلهم بعدم التعرض لها لأن التحكم فيها سهل حسب رأيهم. **(Raats, Spark, 1995)**

- خاتمة

نستخلص مما سبق، أن التفاؤل غير الواقعي يعد أحد أهم العوامل المعرفية المؤثرة في السلوك الآمن والخطر، نظرا لما يحدثه من تشوه معرفي يجعل صاحبه يعتقد بأنه محصن ضد المخاطر، مما يحمله على ركوب المخاطر بجرأة غير عادية تضاعف احتمالات تعرضه للأخطار وتدفع به إلى إهمال الإجراءات اللازمة للوقاية منها.

لذا اهتم الباحثون في مجالات علم النفس التطبيقي، بالبحث في طبيعة العلاقة بين التفاؤل غير الواقعي وجملة من السلوكات المؤثرة على الصحة (ممارسة الرياضة، التدخين... الخ)، وتعتبر دراستنا الحالية أحد تلك الدراسات، والتي هدفنا من خلالها إلى معرفة طبيعة العلاقة بين التفاؤل غير الواقعي وسلوك السياقة الآمنة، حيث خلصت نتائجها إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا تربط بينهما، بمعنى أن السائق ذو التفاؤل غير الواقعي يصبح لا مباليا إزاء الإجراءات الوقائية في السياقة.

وقد قمنا بتفسير هذه العلاقة بناء على عاملي التجربة الشخصية والقدرة على ضبط (التحكم) الأحداث، بمعنى أن السائق ينطلق في تفكيره من مبدأ مفاده أنه إن لم يقع له سابقا أي مكروه جراء إهماله لأي سلوك من سلوكات السياقة الآمنة، فإنه لن يحصل له في المستقبل، الأمر الذي يجعله يتهاون في الالتزام بمختلف السلوكات التي من شأنها أن تجنبه خطر الوقوع في حادث مرور، وهذا يعكس ضعف تقديره للخطر وتعميمه للأحداث الماضية على أحداث حياته المستقبلية.

أما فيما يتعلق بعامل القدرة على الضبط، فيتوقف على تصور السائق بأن مجهوده الشخصي يحول دون تعرضه للأذى، أي أن مهاراته في قيادة السيارة ومعرفته بطبيعة الطريق ومحيطه كفيلة بأن تمكنه من النجاة من أي حادث يمكن أن يتعرض له، حتى وإن كان هذا الحادث نتيجة لعدم التزامه بسلوكات السياقة الآمنة.

وبهذا يمكننا القول بأن الدراسة الحالية تمكنت من تحقيق الأهداف المسطرة لها، وجعلتنا ندرك أن التفاؤل غير الواقعي كفيل بأن يدفع بالسائق إلى إهمال سلوكات السياقة الآمنة وبالتالي إلى التعرض لحوادث سير، الأمر

الذي يقودنا إلى ضرورة تحويل التفاؤل غير الواقعي إلى تفاؤل وظيفي يقوم على أساس الشعور بانخفاض تعرض الشخص للأخطار بسبب اتخاذه كافة الإجراءات الوقائية اللازمة، وعليه يمكننا الاعتماد على نتائج هذه الدراسة في تسطير برنامج وقائي من شأنه أن يساهم في تعديل التفاؤل غير الواقعي لدى السائقين، بهدف رفع نسبة الالتزام بسلوك السياقة الآمنة، وبالتالي التقليل من حوادث السير.

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية

- الأنصاري، بدر محمد.(2001). إعداد مقياس التفاؤل غير الواقعي لدى عينة من الطلبة والطالبات في الكويت. *مجلة دراسات نفسية*. مجلد194،11-243

- النابلسي، أحمد محمد.(مارس 2002).*علاقة حوادث السير بتشويه الدفاعات النفسية. ورقة مقدمة إلى مؤتمر حوادث السير في دول الخليج*. تم استرجاعه يوم 27 ديسمبر2009 من موقع: www.drnaboulsi.com/moutamarat/moutamarat27.html

المراجع باللغة الأجنبية:

-Bellet, T., Tattegrain –Veste, H .(2000). *Modélisation et simulation cognitive du conducteur automobile*. Congres international francophone sur le transport et société de l'information. Paris, France: presses de l'école nationale des ponts et chaussées. (p.64)

- Milhabet, I., Desrichard, O., Verlhiac, J.F. (2002). Comparaison sociale et perception des risques, l'optimisme comparatif. In Beauvois, J.L., Joulé, R.V., Monteil ,J.M (Eds).*Perspectives cognitives et conduite sociales*, tome8 (pp.215-245). Rennes: presses universitaire de Rennes,

- Raats, M.M., Spark, P. (1995). Unrealistic optimism about diet-related risks implications for interventions. *Proceedings of the nutrition society*, 54, 737- 745

- Reppucci, J.D., Revenson, T.A., Ader, M. Reppucci, N.D. (1991). Unrealistic Optimism among Adolescent smokers and no smokers. *Journal of primary prevention*. (Vol. 11, N°3, pp 227-236).

- Rutter, D.R., Quine, L., Albery I, P. (1998). Perception of risk in motorcyclists unrealistic optimism relative realism and perceptions of behavior. *British journal of psychology*, 89, 4,681-696

- Schweitzer, M.B., *psychologie de la santé*. (2002). (1ere édition).Paris, France: Dunod

- Svenson, O. (1981).are we 'all less risky and more skillful than our fellow drivers?. *Acta psychological*, 47,143-148

-Van Der Velde, F.W., Hooykaas, C. (1992). Risk perception and behavior: pessimism, realism, and optimism about AIDS- related health behavior. *Psychology and health*, 6, 23-38

- Weinstein, N.D. (1980). Unrealistic optimism about future life events. *Journal of personality and social psychology*, 39,806-820

- Weinstein, N.D. (1987). Unrealistic optimism about susceptibility to health problems: conclusion from a community – wide sample. *Journal of behavioral medicine*. (Vol. 10, N°5, pp 481-500)

- Weinstein, N.D., Marcus, S. E., Moser, R.P. (2005). Smokers' unrealistic optimism about their risk. *Tobacco control*, 14, 55-59

الملحق رقم 1

مقياس التفاؤل غير الواقعي

إعداد:

زعابطة سيرين هاجر-مشاشو قرمية

التعليمة:

يضم هذا المقياس مجموعة من الأحداث التي يحتمل حدوثها في الواقع، أرجو منك أن تقرأ كل عبارة جيدا ثم اقرأ احتمالات الإجابة وحدد إمكانية تعرضك لكل حدث من هذه الأحداث وذلك بوضع علامة x في الخانة التي تحدد إجابتك، أرجو أن تجيب على كل العبارات وتأكد أن إجابتك ستوظف لأغراض علمية فقط وأنها ستحظى بالسرية التامة.

الرقم	العبارة	مستحيل	مستبعد	ممكن	أكيد
1	أتمتع بصحة جيدة مدى الحياة				
2	أصاب بعدوى فيروس السيدا				
3	أصاب بأزمة قلبية قبل سن 40				
4	أحصل على ترقيات بعد مدة قصيرة من بداية عملي				
5	أتعرض لانفجار الغاز في المنزل				
6	تسرق ممتلكاتي الشخصية				
7	لا أتناول الأدوية لمدة سنة كاملة				
8	أفقد قواي العقلية				
9	أتعرض للسجن				
10	أتعرض لحروق مشوهة				
11	أصاب بأحد الأمراض الوبائية				
12	لا أعاين الطبيب لمدة 5 سنوات				
13	أصاب بمرض عضال				
14	لا أمرض طوال الشتاء				
15	أنجب ولدا معاقا				
16	أفقد معظم أفراد عائلتي في حادث				
17	أصاب بالعقم				
18	يتضاعف مدخولي الشهري كل 5 سنوات				
19	أصاب بالعمى				
20	أحظى بتقدير ومحبة كل الناس				
21	أصاب بزيادة نسبة الكولسترول في الدم				
22	لا أتعرض لمشاكل في الأسنان طيلة حياتي				
23	أجري عملية جراحية خطرة				
24	أصاب بالتهاب الكبد الفيروسي				
25	أتعرض لتسمم غذائي				

26	أنا في مأمن من حوادث العمل					
27	أكون ضحية اختلاس					
28	يبتر جزء من أطراف جسمي					
29	لا أصاب بأحد الأمراض المعدية طيلة حياتي					

الملحق رقم 2

مقياس سلوك السياقة الصحي

إعداد:

زعابطة سيرين هاجر

التعليمة:

يضم هذا المقياس مجموعة من السلوكات التي يقوم بها السائق،أرجو منك أن تقرأ كل عبارة جيدا ثم حدد إجابتك وذلك بوضع علامة x في الخانة المناسبة، أرجو أن تجيب على كل العبارات وتأكد أن إجابتك ستوظف لأغراض علمية فقط وأنها ستحظى بالسرية التامة.

الرقم	العبارة	قليلا	أحيانا	كثيرا	دائما
1	أتفقد سلامة مكابح الرجل قبل شروعي في قيادة السيارة				
2	أحترم إشارات المرور الدالة على وجود المنع				
3	أتجنب قيادة السيارة إذا شعرت بالتعب				
4	أربط حزام الأمان كلما ركبت سيارتي للسياقة				
5	أخفف من سرعة السيارة إذا كانت الطريق مغطاة بالجليد				
6	أتجنب الرد على هاتفي النقال أثناء القيادة				
7	أتفقد سلامة المكبح اليدوي قبل شروعي في قيادة السيارة				
8	ألتزم بالسرعة المسموح بها على الطرق السريعة				
9	أمتنع عن قيادة السيارة في حال كنت تحت تأثير كحول				
10	أتفقد خزان البنزين قبل شروعي في قيادة السيارة				
11	ألتزم بعدم التجاوز عندما يكون الخط مستمرا				
12	أحبذ أن تكون السياقة بالتناوب مع شخص آخر في السفر الطويل				
13	أخفف من سرعة السيارة إذا كان الضباب يعم الطريق				
14	أتفقد خزان الماء قبل شروعي في قيادة السيارة				
15	أحترم إشارات المرور الدالة على وجود الخطر				
16	ألتزم بحمل علبة الاستعجالات في السيارة				
17	أحرص على نظافة كل زجاج السيارة لأحافظ على رؤية فعالة				
18	ألتزم بالسرعة المحددة داخل المدينة				
19	أتمالك أعصابي إذا لم يسمح لي سائق السيارة الأمامية بالتجاوز				
20	أقود سيارتي ببطء إذا عمت الثلوج الطريق				
21	أتفقد إشارات لوحة القيادة قبل استعمال السيارة				
22	أطلب من الراكب أمامي ربط حزام الأمان كلما ركبت سيارتي للسياقة				
23	أحرص على عدم الشرود أثناء القيادة				
24	أتفقد عجلات السيارة قبل شروعي في قيادتها				
25	أحرص على وجود مثلث الخطر في السيارة				
26	أمتنع عن قيادة السيارة وأنا في حالة غضب				
27	أمتنع عن السفر إذا علمت احتمال فيضان الوديان في الطريق				
28	أتفقد أضواء السيارة قبل الشروع في سياقتها				

29	أحرص على ترك المسافة الأمنية بين سيارتي والسيارة التي أمامي				
30	أمتنع عن قيادة السيارة إذا شعرت بألم في أطرافي				
31	أحرص على نظافة وفعالية كل أضواء السيارة				
32	ألتزم بإنذار الآخرين كلما أردت تغيير الإتجاه				
33	أتوقف للاستراحة إذا شعرت بصعوبة في التركيز				
34	أقلل من سرعة سيارتي إذا كانت الأمطار تهطل بغزارة				
35	أتفقد ماسح الزجاج وخزان مائه قبل استعمال السيارة				
36	أحترم إشارات المرور الدالة على الإجبارl'obligation				
37	أتعمد تقليل السرعة المعتادة إذا كنت برفقة ركاب				
38	أحرص على نظافة وإعداد المرآة الداخلية والخارجية للسيارة				
39	أحترم إشارات المرور الدالة على نهاية المنع				
40	أوقف السيارة إذا أردت البحث عن شيء في السيارة				
41	أخفف سرعة السيارة إذا عمت الزوابع الرملية الطريق				
42	أتفقد ضغط العجلة الإضافية في صندوق السيارة				
43	ألتزم بأقصى اليمين				
44	أمتنع عن قيادة السيارة نهارا إذا بقيت يقظا طوال الليل				
45	أمتثل لأوامر الشرطي				
46	أشغل مذياع السيارة كي لا أشعر بالملل أثناء القيادة				
47	أتفقد زيت المحرك قبل شروعي في قيادة السيارة				
48	أشغل أضواء الوضعية (veilleuse)إذا قدت سيارتي وقت الشفق				
49	أتوقف عن قيادة السيارة إذا شعرت بالنعاس الشديد				
50	أحترم إشارات المرور الدالة على الأولوية والتقاطع				
51	أقود سيارتي بتأني في الظروف الجوية السيئة				
52	إذا كنت متوقفا ليلا بالسيارة(veilleuse) أشغل أضواء الوضعية				
53	أوقف السيارة إذا أردت الاستمتاع بالمناظر الطبيعية				
54	أربط لأطفالي حزام الأمان الخلفي				
55	ألتزم باحترام القانون تفاديا لسحب رخصة السياقة				

إعادة هندسة العمليات الإدارية في ظل الإدارة الإلكترونية:

دراسة وصفية فارقية لآراء الأساتذة ببعض ثانويات ولاية المسيلة

أ.بوقرة عواطف

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة المسيلة

الملخص

جاء البحث الحالي للتعرف على درجة اتفاق الأساتذة بخصوص مدى إسهام الإدارة الإلكترونية في إعادة هندسة العمليات الإدارية ببعض ثانويات ولاية المسيلة، والوقوف على الدلالة الإحصائية، والعملية في وجهات نظرهم؛ والتي تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي. وفي ظل تحقيق هذه الأهداف اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، والاستبيان كأداة للدراسة، وطبقت على مجموعة من الأساتذة بمدينة سيدي عيسى، والمسيلة بولاية المسيلة بالجزائر. وتوصلت إلى درجة اتفاق متوسطة بخصوص مدى إسهام الإدارة الإلكترونية في إعادة هندسة العمليات الإدارية، وأن الفرق غير دال إحصائيا وعمليا في وجهات نظر الأساتذة والأستاذات بخصوص إسهام الإدارة الإلكترونية في إعادة هندسة العمليات الإدارية، حيث كان حجم الأثر منعدم إلى متوسط لكل مجالات الدراسة، مما يدل على أنه لا يوجد اختلاف بين الأساتذة على دور الإدارة الإلكترونية في إعادة هندسة العمليات الإدارية، وبالتالي تغيير الأداء الإداري، وتطويره.

Summary

The current research came to know The degree of agreement teachers about the extent contribution of the Electronic administration in the Business Process Reengineering in Some secondary school in M’sila. and stand on the statistical significance, and practical in their views; attributable to gender, and qualification.

With the achievement of these goals adopted researcher descriptive analytical method in the study, and the questionnaire as a tool for the study, and applied to a group of professors in M’sila in Algeria.

And reached the level of agreement among medium respect to the contribution of e-governance in the Business Process Reengineering, and that the difference is statistically significant and practically in the views of teachers and professors about the contribution of e-governance in the Business Process Reengineering, where the size of the impact was non-existent to the average for all fields of study, which

indicates that there is no difference between the teachers on the role of e-governance in the Business Process Reengineering, thus changing the administrative performance, and scalability.

المقدمة:

أنتجت تقنية المعلومات والاتصالات وتطبيقاتها المتطورة والمتجددة، خلال السنوات القليلة الماضية، واقعاً إدارياً جديداً، تجلَّت مظاهره في سقوط كثير من المفاهيم الفكرية والمنظومات التي اعتمدت عليها الدراسات الإدارية سابقاً، وتحققت نقلة فكرية نوعية، جعلت الأساليب الإدارية الحديثة تكاد لا تمت بصلة لما كان عليه واقع الفكر الإداري وتطبيقاته خلال العقد الفائت.(حسين الحسن،2009، 1) وبفعل ذلك فقد لزم على المنظمات المعاصرة اعتماد مداخل إدارية حديثة، لتحسين عملياتها وتبسيط إجراءاتها، وتجويد خدمتها، لذلك تحتم على المؤسسات إعادة هندسة عملياتها من جديد، وضرورة التحول من أسلوب الإدارة التقليدية إلى أسلوب الإدارة الإلكترونية، من خلال استخدام الوسائل والتقنيات الإلكترونية الحديثة، لتوفير المرونة اللازمة استجابةً للمتغيرات الداخلية والخارجية المتلاحقة، وصولاً إلى اختصار الإجراءات التي تبدد الوقت، والجهد، والنفقات.

ولعل المؤسسات التعليمية، وفي ظل مواكبة التغيرات العالمية، وجب عليها التغيير والتطوير في أهدافها، ووسائلها، والاعتماد على استخدام الطرق الحديثة في العمل المدرسي. مما استوجب عليها تبني وتطبيق أساليب إدارية حديثة تكفل تطوير الإدارة المدرسية للوصول إلى تحقيق معدلات عالية من الإنتاج، والأداء، لتحقيق الجودة المرجوة خصوصا في عصر الجودة الشاملة حيث أصبح لا وجود لتنظيم إداري دون جودة تذكر، ولعله ولتحقيق هذا الهدف وجب عليها اعتماد التكنولوجيات الحديثة في أداء أعمالها البيداغوجية، والإدارية، من خلال الإعتماد على الإدارة الإلكترونية، لإعادة هندسة العمليات الإدارية، هذا المدخل الذي يعنى بإحداث تغيير جذري وسريع على العمليات الإستراتيجية والقيم والافتراضات بشكل غير تقليدي. ويضمن تحفيز العاملين في المؤسسات التعليمية للإبداع في أدائهم، والتخلص من القيود البيروقراطية، والمركزية الإدارية، والتكرارية والنمطية في الأداء؛ لإتاحة الفرصة للانتقال بين التعليم وسوق العمل لأن المنظمات التعليمية هي الأساس في المجتمع، إذ تمد كافة المنظمات بالكوادر البشرية القادرة على العمل بكفاءة، والتعامل الفوري الإبداعي مع أية مشاكل قد تطرأ داخل المؤسسة أو خارجها، وبتطبيقها لهذا الأسلوب تتحول المؤسسات من مؤسسات خدمية إلى مؤسسات خدمية استثمارية؛ تقدم خدماتها في إطار هندسة التنمية البشرية مما يحقق الجودة في أداء التلاميذ، والأساتذة، والعاملين الإداريين.(نادية حنون،2010، 05)

إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

تشهد مختلف الإدارات الاقتصادية، والخدماتية مجموعة من التطويرات الإدارية على أنظمتها الوظيفية خصوصا فيما يتعلق بعملياتها الإدارية من خلال انتهاجها لمجموعة من المداخل الإدارية للتطوير، خصوصا في ظل التطور التكنولوجي الحالي؛ الذي أوجب نظم عمل تقنية حديثة لتحقيق الجودة، ولعل من ضمن هذه المداخل مدخل الهندرة الإدارية الذي يعنى بالتغيير الجذري والبدء من نقطة الصفر في أداء العمليات الإدارية في ظل تكنولوجيا المعلومات، والتقدم التكنولوجي الحالي. وقد توجهت الجزائر على غرار باقي الدول نحو الدخول في عصر المعلومات، ومواكبة التطورات الحاصلة لترقية وظائف المؤسسات الحكومية، ومنظمات الخدمة العامة، التي تبنت إحداث سلسلة من التغيرات على وظائفها التقليدية في ظل التحول نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات ضمن أنشطتها

الخدمية، بغية التجسيد الفعلي للتحول نحو مفهوم الإدارة الإلكترونية، ومن ثم الخدمات العامة الالكترونية، بحثا عن سبل ترشيد الخدمة العمومية. (عشور عبد الكريم، 2010، 117)

وقد حظي قطاع التربية والتعليم، بقسط كبير من الإصلاحات التربوية على جل قطاعاتها التعليمية من الابتدائي وحتى الجامعي، بهدف تحسين أدائها، ومنتجاتها، إلا أن الملاحظ لنظامها الإداري، يشهد بأنه لا يزال يسير وفق نظم العمل التقليدية. في ظل ما يعرف اليوم بالإدارة الإلكترونية للأعمال الإدارية، في باقي القطاعات، خصوصا بعدما حققته من تحسين وتطوير للأداء، وجودة في المخرجات.

الأمر الذي استوجب لفت الانتباه له في قطاع التربية والتعليم، وتناوله بالدراسة، من خلال التعريف بأحدث مدخلين في التسيير، والتطوير الإداري؛ مدخل الإدارة الإلكترونية، ومدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية.

وللنظر في إمكانية اعتماد هاذين المدخلين في الإدارة المدرسية، بمؤسساتنا التعليمية بالجزائر من وجهة نظر الأساتذة في التعليم الثانوي، سنعمل على الإجابة على مجموعة التساؤلات التالية:

التساؤلات التقريرية:

1_ ما مدى إسهام الإدارة الالكترونية في إعادة هندسة العمليات الإدارية؟

والذي تفرع عنه مجموعة التساؤلات الفرعية التالية:

1_1 ما مدى إسهام التعاملات الالكترونية في إعادة هندسة العمليات الإدارية؟

1_2 ما مدى إسهام التعاملات الالكترونية في تبسيط العمليات الإدارية؟

التساؤلات العملية:

1_ هل الفرق دال إحصائيا وعمليا في وجهات نظر الأساتذة والأستاذات بخصوص مدى إسهام الإدارة الالكترونية في إعادة هندسة العمليات الإدارية ؟

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها النظرية والتطبيقية من خلال ما يلي:

_ كونها تعد الأولى على حد علم الباحثة، التي تطرقت إلى موضوع إعادة هندسة العمليات الإدارية، الإدارة الإلكترونية، في الجانب المدرسي.

_ كونها ستعمل على إثراء المكتبة بتراث أدبي يتعلق بمتغيري الدراسة، حيث لاحظت الباحثة وجود نقص في الجانب النظري بهذا الخصوص.

_ قد تسهم نتائج الدراسة في لفت انتباه المسئولين إلى أهمية اعتماد الإدارة الإلكترونية، وإعادة هندسة العمليات الإدارية، لتطوير الأداء الإداري، وتبسيطه، وتجويده.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية من خلال جانبها النظري والتطبيقي إلى:

_التعريف بمدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية، والإدارة الالكترونية.

_ الوقوف على مدى إسهام الإدارة الإلكترونية في إعادة هندسة العمليات الإدارية بالمؤسسات التعليمية.

_ الوقوف على الاختلافات في آراء الأساتذة بخصوص مدى إسهام الإدارة الإلكترونية في إعادة هندسة العمليات الإدارية وفقا لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي.

_ تحديد حجم الأثر فيما يخص استجابات الأساتذة بخصوص مدى إسهام الإدارة الإلكترونية في إعادة هندسة العمليات الإدارية

مصطلحات الدراسة:

إعادة هندسة العمليات الإدارية:

مدخل إداري حديث يعنى بإعادة تصميم العمليات الإدارية بشكل جذري بالاعتماد على تكنولوجيا المعلومات.

الإدارة الالكترونية:

تحويل الأعمال الإدارية التقليدية إلى أعمال إدارية الكترونية تنفذ بشكل سريع ودقيق، من خلال اعتماد تكنولوجيا المعلومات والاتصال الإداري الالكتروني لأداء الوظائف الإدارية. باعتماد التعاملات الإلكترونية :التي تتمثل في:

تكنولوجيا المعلومات:

التي تعرف بأنها: مجموعة من النشاطات المتعلقة بإنتاج، وتشغيل، وتخزين، ونقل، ومعالجة، ونشر، وتحليل المعلومات؛ التي توفرها وسائل الاتصال الحديثة من انترنت، وفاكس، وبريد الكتروني.

الاتصال الإداري الالكتروني:

هو استخدام التكنولوجيات الحديثة في الاتصال والتواصل مع التلميذ، والأستاذ، والأولياء، والإداريين، والمؤسسات المختلفة، ومديرية التربية.

الدراسات السابقة:

1_ دراسة (Ahadi ,2004): هدفت إلى تحديد العوامل التي تؤثر في تطبيق منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية، وذلك عند تطبيق طريقتين في تكنولوجيا المعلومات هما: تبادل المعلومات الالكترونية، وتكنولوجيا الانترنت، وتوصلت الدراسة إلى:

_وجود ستة عوامل ترتبط ارتباطا ايجابيا مع تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية وهذه العوامل هي: دعم الإدارة العليا، التغيير المنظمي، المركزية في اتخاذ القرار، وتشكيل العمليات، وثقافة المنظمة، وخدمة العملاء.

_ عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من مقاومة الموظفين، والتطبيق الناجح لمنهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية.

_وجود علاقة ارتباطية سلبية بين ضعف الموارد، والتطبيق الناجح لمنهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية.

_أن المعلومات التكنولوجية المختلفة تعمل على تزويد كفاءات قابلة للتطوير والتطبيق الناجح لمنهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية. (نادية حنون،2010، 72.73)

2_ دراسة (Bujoreanu ,2005): بعنوان تصميم المنظمة مع تكنولوجيا المعلومات، حيث وجد الباحث أن نظم المعلومات جزء رئيس ومتأصل في خطط ونشاطات المنظمة، وأوضح الارتباط بين تطوير العمليات الإدارية في المنظمة وبين إعادة هندسة العمليات الإدارية. وأوضحت الدراسة أن الهدف إنجاح إعادة هندسة العمليات الإدارية ولهدف تحسين جودة العمليات بشكل عام يجب أن تدخل مبادئ إعادة هندسة العمليات مع مفاهيم ومبادئ إدارة الجودة الشاملة، حيث يؤمن الباحث بالبدء أولا بتطوير نظم تكنولوجيا المعلومات، وتوصل إلى دليل عام لأنواع النشاطات الإدارية، التي يجب أن تنفذ في نظم المعلومات قبل البدء في إعادة هندسة العمليات الإدارية. (نادية حنون،2010، 71)

3_ أحمد وفرنسيس وزيري(Ahmed ,Francis, Zairi 2007): هدفت إلى فحص، العوامل الحرجة في نجاح عملية إعادة هندسة العمليات الإدارية في التعليم العالي، دراسة حالة تجريبية عن طريق فحص ثلاث معاهد تعليم عال في ماليزيا، اعتمدت على تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية وتوصلت الدراسة إلى أن هناك سبعة عوامل مهمة وحرجة لعملية إعادة هندسة العمليات الإدارية وهذه العوامل هي: العمل بروح الفريق الواحد، والثقافة النوعية، ونظام الإدارة النوعي، ونظام المكافآت المرضية، وإدارة التغيير الفاعلة، والتشاركية وأقل دكتاتورية، وتكنولوجيا المعلومات ونظام المعلومات، والإدارة الفاعلة للمشاريع، وكفاية المصادر المالية.(نادية حنون،2010، 69)

4_دراسة إياد الدجني(2010): بعنوان نموذج مقترح لإعادة هندسة العمليات الإدارية وحوسبتها في مؤسسات التعليم العالي، هدفت إلى إلقاء الضوء على الجوانب المختلفة لأسلوب إعادة هندسة العمليات الإدارية (الهندرة) من حيث المفهوم، وآلية التطبيق والمزايا التي تحققها، وبيان مدى أهمية وحاجة الجامعات الفلسطينية كمِؤسسات أكاديمية لتطبيق أسلوب الهندرة، وتقديم تصور مقترح لتطبيق أسلوب إعادة الهندسة كأحد مداخل تحسين الخدمة المقدمة لجمهور المستفيدين ورفع كفاءتها وتحقيق الجودة الشاملة.

وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي لوصف وبيان واقع إعادة هندسة العمليات في الجامعة الاسلامية بغزة، حيث قام الباحث ببناء بطاقة المقابلة للتعرف على واقع العمليات الإدارية في الجامعة، وقد طبقت أداة البحث على الجامعة الإسلامية كدراسة حالة يمكن تعميم نتائجها على الجامعات الأخرى على اعتبار تشابه العمل في الجامعات الفلسطينية.

وقد توصلت الدراسة إلى:

_ وجود محاولات لتوثيق أدلة العمل وتبسيط العمليات قبل تطبيق مشروع إعادة هندسة العمليات لا ترقى إلى درجة الممارسة الفاعلة.

_وجود رضا عن هذه التجربة لما حققته من نتائج على صعيد إعادة ترتيب العمل وتنظيمه وفق خطوات محددة وموثقة.

_ إن استخدام أسلوب الهندرة يؤدي إلى زيادة مستوى الرضا الوظيفي لدى موظفي الجامعة في كافة مستوياتهم الإدارية.

_إن تطبيق إعادة هندسة العمليات أدى إلى إحداث تعديلات جوهرية على أنظمة الجامعة الإدارية بما ينسجم مع متطلبات إعادة الهندسة وتحسين الخدمة.

5_ **دراسة فوزية الدعيلج (2005)** بعنوان: رؤية مستقبلية لتطبيق الإدارة الالكترونية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية. هدفت الدراسة إلى التعرف على الواقع الفعلي للرؤى المستقبلية لتطبيق الإدارة الالكترونية في المدارس الثانوية بمنطقة مكة المكرم، والتعرف على فاعلية تطبيق الإدارة الالكترونية بالمدارس الثانوية والمعوقات التي تحول دون تطبيق الإدارة الالكترونية بالمدارس الثانوية، وطرق التغلب على تلك المعوقات.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتطبيق الاستبيان كأداة لجمع البيانات، ومثل مجتمع الدراسة جميع المشرفات والإداريات العاملات بالمدارس الثانوية (33) مشرفة.

وكانت أهم نتائج الدراسة:

-وجود أثر فعال لتطبيق الإدارة الالكترونية تمثلت في سرعة الحصول على المعلومات المطلوبة بدقة عالية، وسهولة تخزين المعلومات، وصحة وتكامل المعلومات.

-وجود معوقات تحول دون تطبيق الإدارة الالكترونية تمثلت في ضعف المخصصات المالية المطلوبة بدقة عالية، ونقص الكوادر البشرية والقصور في عقد الدورات التدريبية. (محمد العريشي، 2008، 108. 109)

6_ **دراسة غنيم (2006 م)** بعنوان: دور الإدارة الالكترونية في تطوير العمل الإداري ومعوقات استخدامها في مدارس التعليم العام للبنين بالمدينة المنورة: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى إسهام الإدارة الالكترونية في تطوير العمل الإداري ومعوقات استخدامها، والكشف عن الفروق بين آراء المديرين حول مدى إسهام الإدارة الالكترونية في تطوير العمل الإداري، ومعوقات استخدامها تبعا للمتغيرات والتعرف على مقترحات المديرين لتفعيل إسهامات الإدارة الالكترونية في تطوير العمل الإداري والحد من معوقاتها في مدارس التعليم العام للبنين بالمدينة المنورة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي التحليلي، وتكونت العينة مكونة من(227) مديرًا من جميع مراحل التعليم العام، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وكانت أهم نتائج الدراسة:

-يرى المديرون في جميع مراحل التعليم العام أن الإدارة الالكترونية تسهم في تطوير العمل الإداري بدرجة عالية، ويأتي مديرو المرحلة المتوسطة في المقدمة.

-يرى أفراد عينة الدراسة إن أكثر إسهامات الإدارة الالكترونية تطويرا للعمل الإداري في اتخاذ القرارات واقلها إسهاما في تطوير تقويم الأداء.

-يرى المديرون في جميع مراحل التعليم العام أن استخدام الإدارة الالكترونية تواجهه معوقات بدرجة متوسطة.

-يرى أفراد العينة أن أكثر معوقات استخدام الإدارة الالكترونية في تطوير العمل الإداري، المعوقات المادية واقلها معوقات البرمجيات.(محمد العريشي، 2008، 108. 109)

تعليق على الدراسات السابقة:

عرضت الباحثة(06) دراسات سابقة في مجال الإدارة الالكترونية، وإعادة هندسة العمليات الإدارية، منها (03) دراسات عربية نشرت خلال الفترة من عام 2004 إلى 2010، و(03) دراسات أجنبية نشرت خلال الفترة من عام 2004 إلى 2007، وتنوعت هذه الدراسات في مواضيعها، وأهدافها، ونتائجها، وفيما يلي نلقي الضوء على جوانب الاتفاق والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية:

*تتشابه الدراسات السابقة في عدد من النقاط هي:

_ التشابه في تناول متغيرات الدراسة من حيث الإدارة الالكترونية وإعادة هندسة العمليات الإدارية.

_ التشابه في المنهج المعتمد للدراسة حيث استخدمت أغلب الدراسات المنهج الوصفي التحليلي.

*وتختلف الدراسات السابقة في عدد من النقاط هي:

_ الاختلاف في ميدان الدراسة حيث تعمل الدراسة الحالية على تناول الهندسة الإدارية والإدارة الالكترونية في المؤسسات الثانوية.

_الاختلاف في عينة الدراسة حيث اعتمدت أغلب الدراسات على عينة المدراء والمشرفين، بينما تعمل الدراسة الحالية على تناول عينة الأساتذة.

_الاختلاف في الأساليب الإحصائية حيث ركزت دراسة (Ahadi ,2004) على إيجاد طبيعة العلاقة بين ضعف الموارد والتطبيق الناجح لمنهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية، وبين مقاومة الموظفين والتطبيق الناجح لمنهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية بينما لم تركز باقي الدراسات على إيجاد العلاقة الارتباطية.

وتضيف الدراسة الحالية في الجانب الإحصائي تناولها لحجم الأثر، للتأكد من الدلالة العملية للنتائج المحصل عليها.

وقد استفادت الدراسة الحالية من نتائج الدراسات السابقة في الجانب النظري، وبناء مقياس الدراسة، وفي صياغة فرضياتها، والتي تمثلت فيما يلي:

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن التساؤلات تم طرح الفرضيات التالية:

الفرضيات التقريرية:

1_ تسهم الإدارة الالكترونية بدرجة كبيرة في إعادة هندسة العمليات الإدارية. والذي تفرع عنه مجموعة التساؤلات الفرعية التالية:

1_1 تسهم التعاملات الالكترونية بدرجة كبيرة في إعادة هندسة العمليات الإدارية.

1_2 تسهم التعاملات الالكترونية بدرجة كبيرة في تبسيط العمليات الإدارية.

الفرضيات الإحصائية والعملية:

1_ يعد الفرق دال إحصائيا وعمليا في وجهات نظر الأساتذة والأستاذات بخصوص درجة إسهام الإدارة الالكترونية في إعادة هندسة العمليات الإدارية، وفقا لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي.

الجانب النظري

مدخل الهندرة (إعادة هندسة العمليات الإدارية):

ينصب هذا المدخل أساسا على تحسين العمليات الإدارية. والذي يعنى بإحداث تغيير جذري في بعض أو كل العمليات الإدارية حسب الضرورة، والذي يعرف بإعادة هندسة العمليات الإدارية أو الهندرة الإدارية أو الهندرة، هذا المصطلح الذي يعتبر دمج بين مصطلح الهندسة والإدارة والذي ظهر في بداية التسعينات بالتحديد عام 1992 على يد كل من مايكل هامر وجيمس شامبي في كتابهما "هندرة المنظمات". وقد حظي هذا المدخل باهتمام كبير في مجال إدارة الأعمال ونظم المعلومات بهدف توضيح عملية التحول والتطوير التنظيمي، وحاول بعض الباحثين نقله من قطاع الأعمال إلى مجال التعليم ومن هؤلاء الباحثين دراكر (Drucker) 1993 وجريستنر(Gerstner) 1999.

تعريف إعادة هندسة العمليات الإدارية:

تعريف السلطان: "وسيلة إدارية منهجية تقوم على إعادة البناء التنظيمي من جذوره وتعتمد على إعادة هيكلة وتصميم العمليات الإدارية الأساسية بهدف تحقيق تطوير جوهري وطموح في أداء المنظمات، يكفل سرعة الأداء وتخفيض التكلفة وجودة المنتج".(السلطان،2002، 45)

وعرفها مايكل هامر وجيمس شامبي بأنها: "البدء من جديد أي من نقطة الصفر ليس إصلاح وترميم الوضع القائم أو إجراء تغييرات تجميلية تترك البنى الأساسية كما كانت عليه، كما لا ينبغي ترقيع الثقوب لكي تعمل بصورة أفضل بل يعني التخلي التام عن اجراءات العمل القديمة الراسخة والتفكير بصورة جديدة ومختلفة وكيفية تصنيع المنتجات أو تقديم الخدمات لتحقيق رغبات العملاء". كما يعرفانها بأنها: "إعادة التفكير المبدئي الأساسي، وإعادة العمليات الإدارية بصفة جذرية بهدف تحقيق تحسينات جوهرية فائقة وليس هامشية تدريجية في معايير الأداء الحاسمة مثل التكلفة والجودة والخدمة وسرعة انجاز العمل".(اللوزي،1999، 266)

أهمية إعادة هندسة العمليات الإدارية في المؤسسات التربوية:

تعتبر الهندسة الإدارية واحدة من المداخل الحديثة التي تشكل بيئة العمل الإداري، وتتضح أهميتها في المدرسة حسب ما ذكر الغريب وآخرون فيما يلي:

_إعادة تشكيل وتصميم عمليات الخدمات، والتدريس، والتعليم في منظومة التعليم، والتطوير التكنولوجي، وتكلفة التعليم، والمنافسة العالمية، وتوقعات المجتمع.

_تهيئ المدرسة للمستقبل، وتعمل على إشباع حاجات وتنمية مهارات الأفراد العاملين.

_تتيح الفرصة لإعداد قادة فعالين للمدرسة وتساعد على استثمار الموارد البشرية وتساعد على خلق بيئة لعملية التدريب الإداري.

_تجعل المدرسة أكثر تركيزا على العملاء وإشباع حاجاتهم، وتعمل على إعطاء وتحمل المسؤولية من قبل المدير وتطوير أشكال الرقابة وتحقيق تحسينات واسعة في جودة وسرعة العمليات. (نادية حنون،2010، 31)

أهداف إعادة هندسة العمليات الإدارية:

تسعى المؤسسات من خلال تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية إلى تحقيق الأهداف التالية والتي لخصها (أطويش، 2006) فيما يلي:

_تحقيق تغير جذري في الأداء: حيث تهدف الهندرة إلى إحداث تغيير جذري في الأداء والذي يتمثل في تغير أسلوب وأدوات العمل، ويتم ذلك من خلال تمكين كافة العاملين بالمؤسسة بأداء الأعمال الصحيحة والمفيدة، أي أنه يتم استخدام أحد قواعد الفكر الإبداعي حيث تحث العاملين على الإبداع في أعمالهم والتخلص من قيود التكرارية والرقابة والنظر إلى الأمور المحيطة بأعمالهم بنظرة شمولية تساعد على تفجير الطاقات الإبداعية الكامنة لدى كل عامل.

_ التركيز على العملاء: الهندرة تهدف إلى توجيه المؤسسة للتركيز على متطلبات العملاء من خلال تحديد احتياجاتهم والعمل على تحقيق رغباتهم.

_السرعة: الهندرة تهدف إلى تمكين المؤسسة من أداء أعمالها بسرعة عالية وذلك من خلال توفر المعلومات المطلوبة لاتخاذ القرارات وتسهيل عملية الحصول عليها.

_ الجودة: تهدف الهندرة إلى تحسين جودة الخدمات والمنتجات التي تقدمها المؤسسة لتتناسب مع رغبات واحتياجات العملاء.

_ تخفيض التكلفة: هو أحد أهداف الهندرة ويتم ذلك من خلال إلغاء العمليات غير الضرورية والتركيز على العمليات ذات القيمة المضافة. (مرام الأغا،2006، 44)

العوامل اللازمة لتطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية:

تمثل متطلبات تطبيق الهندرة حسب اللوزي (2002) مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في الإدارة حتى يمكن أن تقوم بوظائفها في إطار عصري يبعدها عن الجمود والتقليد الذي تعانيه، وعلى الرغم من اختلاف هذه المتطلبات بين الإدارات إلا أن هناك متطلبات أساسية مشتركة بينها وضرورية لتطبيق هذا المدخل الذي يعد من مداخل التطوير الإداري الذي يسعى لإنشاء بناء تنظيمي جديد وإحداث وظائف جديدة مع ممارسة المفاهيم الإدارية الحديثة كالتفويض، والهياكل التنظيمية المنبسطة، واللامركزية، وتوفير صلاحيات أكثر لفريق العمل، وإعطاء استقلالية أكبر ودرجة عاملية من المرونة، والابتعاد عن ممارسة الأساليب التقليدية.(أمل أبو رحمة،2012، 78) حيث أكد (مصطفى، 2002) أن إعادة هندسة العمليات الإدارية تتطلب:

_تكريس فريق عمل للقيام بالعمليات المستحدثة وتحسينها.

_مشاركة والتزام الإدارة العليا.

_ توافر نظام فعال للمعلومات كون تكنولوجيا المعلومات هي العامل المساعد على إحداث التغيير وهي أساس إعادة الهندسة.

كما لخص (اللوزي،2002) متطلبات تطبيق إعادة الهندسة في: (أمل أبو رحمة،2012، 79)

_ مطالبة التنظيمات بضرورة تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة.

ويذكر العتيبي والحمالي (2004) مجموعة العوامل التالية: (أحمد أبو عمشة،2011، 59. 60)

_الاستراتيجية: حيث أثبتت العديد من الدراسات أهمية إضفاء الطابع الاستراتيجي عند قيادة عملية الهندرة. فبرنامج الهندرة يجب أن يرتبط ارتباطا وثيقا بالرؤيا والأهداف الاستراتيجية للمنظمة وقد عزا Chan and Chung نسبة الإخفاق العالية في برامج الهندرة إلى فشل العديد من المنظمات في دمج برنامج إعادة الهندسة في رؤيتهم وأهدافهم الاستراتيجية.

_التزام وقناعة الإدارة العليا: يتوقف نجاح إعادة هندسة العمليات الإدارية على مدى التزام وقناعة الإدارة العليا للمنظمة بضرورة الحاجة لتبني برنامج إعادة الهندسة من أجل تحسين الوضع التنافسي للمنظمة، حيث تتجلى هذه القناعة في صورة تخصيص الموارد اللازمة لتنفيذ البرنامج، حيث أظهرت العديد من الدراسات أهمية التزام وقناعة الإدارة العليا ببرنامج إعادة الهندسة.

_تمكين العاملين: فقد أظهرت العديد من الدراسات أهمية العنصر الإنساني في تنفيذ إعادة الهندسة، حيث يتم في إعادة هندسة العمليات الإدارية تخويل العاملين في المستويات الإدارية الدنيا لاتخاذ قرارات ذات علاقة بعملهم.

_الاتصال: حيث تحتاج المؤسسة لعملية الاتصال خلال تنفيذ المراحل الأولية لتنفيذ إعادة الهندسة ولمختلف المستويات الإدارية وتشكل قناعة الموظفين في المراحل الأولية لتنفيذ إعادة الهندسة أساسا لتقبل الموظفين للتغيرات المترتبة على عملية التنفيذ، ويعتمد ذلك بصورة جوهرية على قدرة الإدارة على تبني قنوات الاتصال الفعال والمستمر مع أصحاب المصالح داخل المنظمة.

_ الاستعداد للتغيير: حيث يتضمن الرغبة في عدم البقاء على الوضع الحالي وإدخال تغييرات في القيم والممارسات والبناء التنظيمي، حيث يتطلب تطبيق إعادة الهندسة تغيير الثقافة التنظيمية القديمة إلى ثقافة جديدة ترتكز على المقومات الأساسية التي تتطلبها عملية التطبيق، ثقافة المنظمة تشمل مجموعة المبادئ والقيم والمفاهيم والمعتقدات السائدة لدى الأفراد داخل المنظمة.

_تكنولوجيا المعلومات: يعتبر استخدام تكنولوجيا المعلومات كأداة لبناء عمليات جديدة بدلا من الاعتماد على العمليات القائمة على النظام القديم لتكنولوجيا المعلومات الموضوع الغالب على أدبيات الهندرة، وقد ركزHammer1990 على أهمية الحاجة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات لدعم تنفيذ إعادة الهندسة.

وتلخص الباحثة العوامل اللازمة لإعادة هندسة العمليات الإدارية فيما يلي:

1_ الاستعداد للتغيير: من خلال تغيير الثقافة التنظيمية السائدة إلى ثقافة تنظيمية جديدة.

2_ توفر ثقافة الجودة الإدارية: من خلال غرس مبادئ الجودة الشاملة في إدارة العمليات الإدارية.

3_ تمكين العاملين: للتمكن من إعداد فريق عمل للقيام بعملية إعادة الهندسة وإعطائهم السلطة وكامل الصلاحيات للتغيير.

4_ توفر متطلبات تطبيق الإدارة الالكترونية: حيث لا يمكننا التكلم عن تطوير في ظل أساليب العمل التقليدية بين العاملين والإدارة، حيث أنه لا يمكن إرساء مبادئ إعادة الهندسة دون تكنولوجيا المعلومات الحديثة لتبسيط، وتيسير الاتصالات الإدارية بين الإدارة، والتلاميذ، والأساتذة، وأولياء الأمور، بهدف توفير المعلومات، والخدمات بشكل متكامل وسريع وتسهيل حصولهم على الخدمة وتخفيض تكلفتها.

يجرنا الحديث عن هذا المطلب لإعادة هندسة العمليات الإدارية إلى إعطاء صورة عامة عن الإدارة الالكترونية، التي تتلخص في اعتماد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

المفاهيم النظرية للإدارة الإلكترونية:

على الرغم من أن هدف الإدارة الإلكترونية واحد، إلا أن تناولها بالتعريف، والتعاطي مع مفهومها النظري، تنوع بين المفكرين والمهتمين الذين تعرضوا لهذا المفهوم.

حيث يعرفها محمد سمير أحمد(2009) بأنها: " تنفيذ الأعمال والمعاملات التي تتم بين طرفين أو أكثر سواء من الأفراد أو المؤسسات من خلال استخدام شبكات الاتصالات الالكترونية".(محمد سمير أحمد، 2009،43)

كما تعرف بأنها: "الجهود الإدارية التي تتضمن تبادل المعلومات وتقديم الخدمات بسرعة عالية وتكلفة منخفضة عبر أجهزة الحاسوب وشبكات الإنترنت مع ضمان سرية أمن المعلومات المتناقلة".(حسين بن محمد الحسن، نوفمبر 2009، 04)

في حين ينحو تعريف آخر إلى أن الإدارة الإلكترونية هي: "عملية ميكنة جميع مهام، وأنشطة المؤسسة الإدارية، بالاعتماد على جميع تقنيات المعلومات الضرورية، للوصول إلى تحقيق أهداف الإدارة الجديدة في تقليل استخدام الورق، وتبسيط الإجراءات، والقضاء الروتين، والانجاز السريع والدقيق للمهام، والمعاملات".(السالمي،2003، 135)

يتضح من التعاريف السابقة للإدارة الالكترونية أنها تعتمد على وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة، لتبسيط إجراءات العمل، وتجويد الخدمات المقدمة.

أهمية وفوائد الإدارة الالكترونية:

ينظر إلى الإدارة الإلكترونية على أنها بديل عصري يواكب التطور الذي اعترى حياة الإنسان على سطح الأرض، ويلبي مطالبه الإدارية، ويرضي طموحه في الحصول على قدرات أعلى وأيسر في إدارة شؤون حياته وتفاصيلها. حيث تختصر وقت تنفيذ المعاملات الإدارية المختلفة، وتسهل الاتصال بين إدارات الأجهزة ومنظماتها، وتوفر الدقة، والوضوح في العمليات الإدارية، وترشِّد استخدام الأوراق في المعاملات. إضافة إلى دعم الثقافة التنظيمية لدى العاملين كافة وزيادة الترابط بين الإدارة العليا والوسطى والعاملين، وتوفير البيانات للمراجعين والمستفيدين عامة بصورة

فورية، والحد من معوقات اتخاذ القرار. (Thomas, W. 2000,920) ويمكننا تلخيص أهمية وفوائد الإدارة الالكترونية في المؤسسات بصفة عامة، والمؤسسات التربوية بصفة خاصة فيما يلي:

-تبسيط الإجراءات داخل المؤسسات وهذا ينعكس ايجابيا على مستوى الخدمات التي تقدم إلى التلميذ والأستاذ، ومنه اختصار وقت تنفيذ انجاز المعاملات الإدارية المختلفة.

-تسهيل إجراء الاتصال داخل المؤسسة، وخارجها.

-الدقة والموضوعية في انجاز العمليات المختلفة داخل المؤسسة.

-تقليل استخدام الورق بشكل ملحوظ وهذا ما يؤثر إيجابا على عمل المؤسسة(Gorman. P , 2010,147)

_ الاعتماد على الوثائق الالكترونية بدلا من الورقية، حيث سهولة التعديل عليها، والسرعة في استرجاعها.

_ توفر البريد الالكتروني كبديل سريع وفعال عن الصادر والوارد.

_ توفر المتابعة الالكترونية لسير الأعمال، وبالتالي توفر المزيد من الوقت والجهد والتكلفة.(عبد الله دحوان، 2008، 26)

دور الإدارة الالكترونية في إعادة هندسة العمليات الإدارية:

تؤدي الإدارة الالكترونية دورا محوريا في تنفيذ الأعمال إلكترونيا، ومن ثم كان لها دور مهم في مجال إعادة هندسة العمليات الإدارية، من خلال اعتمادها على تقنية المعلومات، هذه التقنية التي تقدم الكثير من الإمكانات من حيث الاتصالات، وإمكانية الربط الشبكي، والتخزين الكبير، والسرعة والدقة في إعادة تشكيل العمليات الإدارية، كما أنها تضمن توفر المعلومات الآنية وبصورة دائمة. وقد أكد هامر (1995) على الدور المبدئي الذي تلعبه تقنية المعلومات في مجال إعادة هندسة العمليات الإدارية، حيث تعد تقنية المعلومات جزء لا يتجزأ من أي جهود لها. (أمل أبو رحمة،2012، 84) حيث وفرت الوقت والجهد في انجاز العمليات، من خلال إيجاد النماذج الجاهزة والمعدة من قبل وزارة التربية، والمعممة على جميع المؤسسات. الأمر الذي عمل على تقليل نسبة الأخطاء في المعلومات واتخاذ القرارات. ومما مهد إلى تغير أسلوب العمل الإداري التقليدي إلى الأسلوب التقني الحديث. بعيدا عن الازدواجية في البيانات، وتكديس الملفات الورقية، والتحول إلى تكوين الملف الإلكتروني الذي يساعد المدير على العمل من أي مكان.(لميعة العبيدي، 2011، 31)

مما سبق نستنتج بأن للإدارة الالكترونية دور حيوي ورئيس في عمليات إعادة هندسة العمليات الإدارية، ويتضح هذا من إمكان استخدامها في انجاز المهام التالية:

_ توفير الاتصال بكافة وحدات المؤسسة التعليمية، عن طريق شبكة اتصالات داخلية توفر قاعدة بيانات لجميع الوحدات، تساعد على سرعة ودقة الحصول على البيانات، مما يساعد انسيابية وتناغم الأداء، وسرعة اتخاذ القرارات، وعدم تضاربها. (أمل أبو رحمة،2012، 84)

_ القيام بمهام لم تكن متوفرة من قبل كالتخطيط الالكتروني، والتنظيم الالكتروني، والرقابة الالكترونية.

وعليه وبعد أن أكدت العديد من الدراسات على دور الإدارة الالكترونية في هندرة العمليات الإدارية بالمؤسسات الأكاديمية، بعد أن كانت حكرا على المؤسسات الاقتصادية فقط، ستعمل الباحثة على دراسة آراء الأساتذة بخصوص إسهام الإدارة الالكترونية في إعادة هندسة العمليات الإدارية، لتطوير أداء الإدارة المدرسية، وتبسيط إجراءات العمل الإداري، وتجويدها في المؤسسات التربوية بولاية المسيلة.

الإطار الميداني للدراسة:

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

حيث قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية بغية تحقيق الأهداف الإجرائية التالية: التعرف على ميدان الدراسة، تحديد عينة الدراسة، بناء مقياس للدراسة، والتأكد من خصائصه السيكومترية، ضبط الأساليب الإحصائية الممكن استعمالها لتحليل البيانات. هذا وقد حددت الباحثة زمن الدراسة بالموسم الدراسي 2014/2013.

وقد توصلت في نهاية الدراسة الاستطلاعية إلى: ضبط عينة الدراسة، التأكد من صلاحية أدوات الدراسة للتطبيق، ضبط الأساليب الإحصائية المستعملة.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

منهج الدراسة:

انطلاقا من طبيعة الدراسة، والأهداف التي تسعى لتحقيقها، وهي معرفة مدى إسهام الإدارة الالكترونية في إعادة هيكلة العمليات الإدارية، وكذا مقارنة مستويات إدراك الأساتذة لهذا الإسهام بالثانويات وفقا لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي. فقد استعملت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وهو "شكل من أشكال الوصف والتحليل والتعليل وكذا التفسير العلمي بغية وصف الظاهرة كما وكيفا، بواسطة جمع المعلومات النظرية والمعطيات الميدانية وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة" (سامي محمد ملحم،2000، 324)

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (56) أستاذ وأستاذة من أصل (127) أستاذ وأستاذة، تم اختيارهم من ثانويتين، واحدة بمدينة سيدي عيسى، والأخرى بمدينة المسيلة بولاية المسيلة، أي بنسبة 44,09% والجدول التالي يوضح عينة الدراسة وخصائصها

جدول رقم (01) يوضح عينة الدراسة وخصائصها

المتغير	الجنس		
	ذكر	أنثى	المجموع
العدد	23	33	56
النسبة	%41,07	%58,93	%100

أداة الدراسة:

صيغت الاستبانة بناء على دراسة (محمد العريشي، 2008)، ودراسة (عبد الله آل دحوان،2008)، في صورتها الأولية في محورين، وبعد إجراء التعديلات على فقراتها تضمنت الاستبانة في صيغتها النهائية ما يلي:

_ معلومات شخصية عن المجيب تمثلت في :الجنس، المؤهل العلمي.

_ كما اشتملت الأداة النهائية على محورين تضمنت(42) فقرة:

-المحور الأول :إسهام التعاملات الالكترونية في إعادة هندسة العمليات الإدارية، من الفقرة 01 إلى 20.

-المحور الثاني :إسهام التعاملات الالكترونية في تبسيط العمليات الإدارية، من الفقرة 21 إلى 42.

_ تم الاعتماد في تحليل النتائج على الأوزان المعتمدة في مقياس ليكرت الخماسي كالتالي: (درجة كبيرة جدا) 5 درجات، وللمستوى (درجة كبيرة) 4درجات، والمستوى(درجة متوسطة) 3درجات، وللمستوى (درجة قليلة) درجتين، أما المستوى (درجة قليلة جدا) فقد أعطي درجة واحدة. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية باعتماد المفتاح التالي: من (1- 2,3) متدنية و من (2,4- 3,7) متوسطة و من (3,8 – 5) مرتفعة.

_ كما تم التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة من صدق وثبات بالطرق التالية:

●بالنسبة لثبات الأداة: تم استخدام ثبات الاتساق الداخلي بالاعتماد على معادلة α كرونباخ، بالإضافة إلى التجزئة النصفية والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

●جدول رقم (02) يوضح معاملات ثبات الأداة.

المجال	معامل الثبات
α كرونباخ	0,91
التجزئة النصفية	0,89

*بالنسبة لصدق الأداة: تم حساب الصدق الذاتي من خلال تجذير الثبات وقد توصلت الباحثة إلى معامل صدق يساوي 0,94.

يتضح أن معامل الصدق العام للاستبانة عال، حيث بلغ (0,94)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

طرق المعالجة الإحصائية: لتحليل البيانات الخام تم الاعتماد على: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل α كرونباخ، اختبار"ت"، اختبار ايتا تربيع.

عرض النتائج وتحليلها:

أولا: نتائج الفروض التقريرية:

●**بالنسبة للفرضية التقريرية الأولى**: التي تنص على: تسهم الإدارة الإلكترونية بدرجة كبيرة في إعادة هندسة العمليات الإدارية. وللتحقق من صحتها قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأداة، والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (03) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأداة.

الأداة ككل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاتفاق
	2,6579	1,16106	متوسطة

دال عند: α= 0,05.

التعليق: يتضح من الجدول الموضح أعلاه أن المتوسط الحسابي للأداة ككل بلغ (02,65) بنسبة اتفاق متوسطة.

●***عرض نتائج الفرضية التقريرية الجزئية الأولى**: التي تنص على تسهم التعاملات الالكترونية بدرجة كبيرة في إعادة هندسة العمليات الإدارية. وللتحقق من صحتها قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأداة، والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (04) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجال الأول.

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاتفاق
إسهام التعاملات الالكترونية في إعادة هندسة العمليات الإدارية	2,8289	1,17062	متوسطة

دال عند: α= 0,05.

التعليق: يتضح من الجدول الموضح أعلاه أن المتوسط الحسابي للأداة ككل بلغ (02,82) بنسبة اتفاق متوسطة.

●**عرض نتائج الفرضية التقريرية الجزئية الثانية**: التي تنص على تسهم التعاملات الالكترونية بدرجة كبيرة في تبسيط العمليات الإدارية. وللتحقق من صحتها قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأداة، والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (05) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجال الثاني.

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاتفاق
إسهام التعاملات الإلكترونية في تبسيط العمليات الإدارية	02,74	1,03	متوسطة

دال عند:α= 0,05.

التعليق: يتضح من الجدول الموضح أعلاه أن المتوسط الحسابي لمجال إسهام الإدارة الإلكترونية في تبسيط العمليات الإدارية بلغ (02,95) بنسبة اتفاق متوسطة.

ثانيا: نتائج الفروض الإحصائية والعملية:

● **بالنسبة لمتغير الجنس:** التي تنص على: يعد الفرق دال إحصائيا وعمليا في وجهات نظر الأساتذة والأستاذات بخصوص درجة إسهام الإدارة الالكترونية في إعادة هندسة العمليات الإدارية وفقا لمتغير الجنس. وللتحقق من صحتها قمنا بحساب حجم الأثر حساب من خلال" ايتا تربيع"، وذلك بعد حساب اختبار ت للفرق بين عينتين مستقلتين. وذلك بتطبيق المعادلة التالية:

$$N2= \frac{t2}{t2+(n1+n2-1)}$$

● حيث إذا كان الحجم يساوي: 0,01 دل على أن الحجم بسيط. 0,06 دل على أن الحجم متوسط. 0,14 دل على أن الحجم كبير.

● **جدول رقم (06) يوضح دلالة حجم الأثر لاختبار "ت".**

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية	القرار الإحصائي	حجم الأثر	التقييم
المحور الأول	ذكر	23	2,4722	1,18288	-0,296	0,768	غير دال	0,00	لا يوجد
	أنثى	33	2,5500	1,10824					
المحور الثاني	ذكر	23	2,6389	1,22247	0,757	0,452	غير دال	0,01	بسيط
	أنثى	33	2,4250	1,23802					
الأداة ككل	ذكر	23	2,5556	1,07423	0,281	0,779	غير دال	0,00	لا يوجد
	أنثى	33	2,4875	1,03458					

دال عند α=0.05

التعليق: يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا في وجهات نظر الأساتذة بالنسبة للمحور الأول، والمحور الثاني، والفرق بسيط بالنسبة للمحور الثاني حيث بلغ (0,01)، لا يوجد أثر (فرق) بالنسبة للمحور الأول والأداة ككل حيث بلغ (0,00).

● **بالنسبة متغير المؤهل العلمي**: التي تنص على: يعد الفرق دال إحصائيا وعمليا في وجهات نظر الأساتذة والأستاذات بخصوص درجة إسهام الإدارة الالكترونية في إعادة هندسة العمليات الإدارية وفقا لمتغير المؤهل العلمي. وللتحقق من صحتها قمنا بحساب حجم الأثر من خلال حساب ايتا تربيع بعد حساب اختبار ت للفرق بين عينتين مستقلتين. وأسفرت النتائج عما يلي:

جدول رقم (07) يوضح دلالة حجم الأثر لاختبار "ت".

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية	القرار الإحصائي	حجم الأثر	التقييم
المحور الأول	ليسانس	43	2,2759	1,22172	-1,324	0,190	غير دال	0,03	بسيط
	ماستر	13	2,6364	1,08029					
المحور الثاني	ليسانس	43	2,1724	1,19729	-1,827	0,072	غير دال	0,05	بسيط
	ماستر	13	2,7045	1,23099					
الأداة ككل	ليسانس	43	2,2241	1,10669	-1,80	0,076	غير دال	0,05	بسيط
	ماستر	13	2,6705	0,98797					

دال عند $\alpha=0.05$

التعليق: يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا في وجهات نظر الأساتذة بالنسبة للمحور الأول، والثاني، والفرق بسيط حيث بلغ (0,03) و(0,05)، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للأداة ككل، حيث أن حجم الأثر كان بسيطا حيث بلغ (0,05).

الاستنتاج العام للدراسة:

بعد عرض النتائج المتوصل إليها تم التوصل إلى ما يلي:

النتائج المتعلقة بالفرضية التقريرية الأولى التي نصت على: يتفق الأساتذة بدرجة عالية على إسهام الإدارة الالكترونية في إعادة هندسة العمليات الإدارية فلم يتم التحقق منها حيث حققت درجة اتفاق متوسطة بلغت (02,65)، وهذا راجع حسب رأي الباحثة إلى الرغبة في تغيير النمط التقليدي في الإدارة وخوض تجارب جديدة. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة أحمد وفرنسيس وزيري(2007) التي أكدت أن تكنولوجيا المعلومات من العوامل المهمة لإعادة هندسة العمليات الإدارية.

النتائج المتعلقة بالفرضية التقريرية الجزئية الأولى: التي نصت على: تسهم التعاملات الالكترونية بدرجة كبيرة في إعادة هندسة العمليات الإدارية. فلم تتحقق حيث بلغت نسبة اتفاق الأساتذة (02,82) أي بدرجة متوسطة، وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Ahadi ,2004) التي أكدت أن المعلومات التكنولوجية تعمل على التطبيق الناجح لمنهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية، كما تتفق مع نتائج دراسة (أحمد وفرنسيس وزيري،2007) التي أكدت أن تكنولوجيا المعلومات من العوامل المهمة لإعادة هندسة العمليات الإدارية.

النتائج المتعلقة بالفرضية التقريرية الجزئية الثانية: التي نصت على: تسهم التعاملات الالكترونية بدرجة كبيرة في تبسيط العمليات الإدارية. فلم تتحقق حيث بلغت نسبة اتفاق الأساتذة (02,74) أي بدرجة متوسطة، وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (فوزية الدعيلج، 2005) التي أكدت أن للإدارة الإلكترونية دور فعال في سرعة الحصول على المعلومات المطلوبة بدقة عالية، وسهولة تخزين المعلومات، وصحة وتكامل المعلومات. كما اتفقت مع دراسة (غنيم، 2006) التي أكدت أن الإدارة الإلكترونية تسهم في تطوير العمل الإداري.

النتائج المتعلقة بالفرضية الإحصائية والعملية: التي نصت على: يعد الفرق دال إحصائيا وعمليا في وجهات نظر الأساتذة والأستاذات بخصوص درجة إسهام الإدارة الالكترونية في إعادة هندسة العمليات الإدارية، وفقا لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي. فقد تم التوصل إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا في وجهات نظر الأساتذة بالنسبة لمحاور الدراسة، والأداة ككل، والفرق كان إما منعدما أو بسيطا في كل مجالات الدراسة حيث تراوح حجم الأثر بين 0,00 و0,05، مما يدل على أنه لا يوجد اختلاف في آراء الأساتذة، حيث يتفق الجميع على ضرورة اعتماد الوسائل التكنولوجية الحديثة في أداء الأعمال الإدارية بشكل جديد ومتطور.

خاتمة:

بعد عملية التحليل والتفسير التي قمنا بها توصلنا إلى الإجابة عن إشكالية البحث المتمثلة في الكشف عن درجة اتفاق الأساتذة بخصوص إسهام الإدارة الإلكترونية في إعادة هندسة العمليات الإدارية، والتي كانت بدرجة متوسطة، كما تعرفنا على الدلالة الإحصائية والعملية لاختبار "ت" لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

وتتوقع الباحثة مساهمة نتائج هذا البحث الاستطلاعي في اطلاع الأساتذة والإداريين بضرورة اعتماد الإدارة الإلكترونية في إعادة هندسة العمليات الإدارية بالإدارة المدرسية.

كما تتوقع أن تسهم هذه الدراسة من الجانب النظري حيث تعتبر من الدراسات القليلة في الجزائر التي تناولت إسهام الإدارة الإلكترونية في إعادة هندسة العمليات الإدارية بالإدارة المدرسية، وتطمح إلى تطبيق فعلي للإدارة الإلكترونية، ولإعادة هندسة العمليات الإدارية ودراسة نتائجها في المؤسسات التربوية.

قائمة المراجع:

الكتب العربية:

_ ملحم، سامي محمد (2000): مناهج البحث في التربية في علم النفس،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

_ اللوزي، موسى (1999):التطوير التنظيمي: أساسيات ومفاهيم حديثة، داروائل للنشر، الأردن.

_ السالمي، علاء عبد الرزاق. السليطي، خالد إبراهيم (دون ذكر سنة النشر): الإدارة الإلكترونية، ط1 ، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.

_ أحمد، محمد سمير (2009): الإدارة الإلكترونية، ط1 ، دار المسيرة، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية:

_Thomas, W. (2000). Educational Technology: Are School Administrators Ready For It. Implication for Educational Administration, DAI-A. 62/03

_Gorman P.(2010). The leader's role in the adoption and utilization of electronic communications and the internet by off- campus college faculty. Ed, D, University of Minnesota.

الرسائل العلمية:

_ أبو رحمة، أمل (2012):تطوير الاتصال الإداري في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة باستخدام أسلوب الهندرة، رسالة ماجستير منشورة، اشراف الدكتور محمد عثمان الآغا، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

_ أبو خطاب، إبراهيم محمد شعيب: مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المديرين وسبل الارتقاء بها، رسالة ماجستير منشورة، إشراف الأستاذ الدكتور فِؤاد علي العاجز، تخصص إدارة تربوية، كلية التربية، الجامعة، غزة.

_ الحسن، حسين بن محمد (نوفمبر 2009): ورقة عمل بعنوان الإدارة الإلكترونية بين النظرية والتطبيق، المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية، نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، الرياض، السعودية.

_ آل دحوان، عبد الله بن سعيد (2008): دور إدارة التطوير الإداري في تطبيق الإدارة الالكترونية، رسالة ماجستير منشورة، اشراف سالم بن سعيد القحطاني، كلية إدارة الأعمال، قسم الإدارة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

_ العبيدي، لميعة محمود (سبتمبر2011): درجة امتلاك رؤساء الأقسام التعليمية في المدراس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لمهارات الإدارة الالكترونية، رسالة ماجستير غير منشورة، اشراف سلطان بن سعيد مقصود بخاري، كلية العلوم التربوية والنفسية، تخصص الأصول والإدارة التربوية، جامعة عمان العربية، الأردن.

_ العريشي، محمد بن سعيد محمد (2008): إمكانية تطبيق الإدارة الالكترونية في

الإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة (بنين)، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

_ عبد الكريم، عشور (2010): دور الإدارة الإلكترونية في ترشيد الخدمة العمومية في الولايات المتحدة الأمريكية والجزائر، رسالة ماجستير منشورة في العلوم السياسية والعلاقات الدولية، تخصص الديمقراطية والرشادة، اشراف بوريش رياض، كلية الحقوق والعلوم السياسية، قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

_ أبو عمشة، أحمد (2011): أثر تطبيق هندسة العمليات الإدارية على أداء صندوق الطالب بالجامعة الإسلامية، رسالة ماجستير منشورة، إدارة الأعمال، إشراف ماجد محمد عبد السلام الفرا، كلية التجارة،

_ الآغا، مرام إسماعيل (أكتوبر 2006): دراسة تطبيقية لإعادة هندسة العمليات الإدارية (الهندرة) في المصارف في قطاع غزة، (رسالة ماجستير منشورة)، إشراف محمد إبراهيم المدهون، كلية التجارة قسم إدارة الأعمال، الجامعة الإسلامية، غزة.

_ الآغا، مرام إسماعيل (أكتوبر 2006): دراسة تطبيقية لإعادة هندسة العمليات الإدارية (الهندرة) في المصارف في قطاع غزة، (رسالة ماجستير منشورة)، إشراف محمد إبراهيم المدهون، كلية التجارة قسم إدارة الأعمال، الجامعة الإسلامية، غزة.

استبيان: إسهام الإدارة الالكترونية في إعادة هندسة العمليات الإدارية.

ما رأيك فيما يلي: تسهم التعاملات الالكترونية في:

المجال	الفقرة	درجة الاسهام				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
إعادة هندسة العمليات الإدارية	1_ توفير فرص الاطلاع على جداول المواد الدراسية					
	2_ توفير عملية الإرشاد الجماعي.					
	3_ الاستغلال الأمثل لمصادر المعلومات المتاحة.					
	4_ توفير نظام تدقيق مالي متطور.					
	5متابعة الخطط والأعمال اليومية.					
	6تحقيق التواصل مع المجتمع المحلي.					
	7 تسهيل عملية إعداد التقارير اليومية					
	8 أرشفة التقارير اليومية الكترونيا					
	9توفير نظام رقابي إلكتروني					
	10استخدام الأسلوب العلمي في عمليات التقويم.					
	11تقييم انجاز الأعمال					
	12تحديث المعلومات والبيانات من خلال الرقابة والمتابعة.					
	13تزويد أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين بالتغذية الراجعة والتقويم المستمر عن أدائهم.					
	14 ترسيخ مبدأ المتابعة والرقابة الذاتية للمهمات الإدارية.					
	15إيجاد وسائل متنوعة لتقييم العمل الإداري.					
	16 حصر احتياجات المؤسسة من الطاقات المادية والبشرية					
	17 ضبط رزنامة الامتحانات والاعلام بها عبر موقع المؤسسة					
	18قبول الطلاب وفحص وثائقهم وملفاتهم عند التسجيل أو التحويل.					
	19متابعةحضور الطلاب وانتظامهم واتخاذ الإجراءات المناسبة في هذا الشأن والمبادرة في الاتصال بذويهم.					
	20تنظيم قاعدة المعلومات والسجلات والملفات اللازمة للعمل في المؤسسة					
تبسيط العمليات	21التخفيف من الأعباء الإدارية					
	22تقليل كلفة إجراءات التخطيط الإداري.					
	23 مواكبة المتغيرات والمستجدات الإدارية العالمية.					
	24تطوير نظم التخطيط الإدارية.					
	25توفير الخطط الإدارية البديلة عند الحاجة.					

	26وضع خطط توظيف الموارد البشرية والمادية بشكل أفضل.					
	27إشراك جميع الأطراف في التخطيط الاستراتيجي.					
	28 الحد من مشكلات التخطيط.					
	29 الحصول على المعلومة في أي وقت ومكان.					
	30 نظام أرشفة إلكتروني لمختلف الأطراف.					
	31 توفير عناء الانتقال عبر الإدارات لإنجاز المعاملات.					
	32 تنظيم عملية تسجيل المواد الدراسية.					
	33 تسهيل عملية التوجيه لمختلف الأطراف الإدارية.					
	34تأمين التواصل بين مختلف العناصر الإدارية.					
	35استيعاب أكبر عدد ممكن من المستفيدين في وقت واحد.					
	36كسر حاجز الروتين في إجراء المعاملات المختلفة.					
	37إيجاد بيئة تنظيمية تتسم بالدقة والمرونة.					
	38توفير مبدأ الخصوصية لدى مختلف الأطراف.					
	39توفير البيانات لدى جميع المستفيدين.					
	40التخلص من النظام البيروقراطي في أنجاز المعاملات.					
	41تنفيذ العديد من الخطط الإدارية بسهولة ويسر.					
	42تقديم المعلومات بشكل دقيق وسليم.					

الإعلان عن الصفقة العمومية في التشريع الجزائري

أ. فاطمة الزهراء تيشوش - أ. خديجة بقشيش-
جامعة الجزائر

الملخص:

الصفقات العمومية عقود مكتوبة في مفهوم التشريع المعمول به، تبرم وفق الشروط المنصوص عليها في هذا المرسوم، قصد إنجاز الأشغال واقتناء اللوازم والخدمات والدراسات، لحساب المصلحة المتعاقدة. أما الاعلان عنها فهو إيصال العلم الى جميع الراغبين بالتعاقد و إبلاغهم عن كيفية الحصول على شروط التعاقد ونوعية المواصفات المطلوبة و مكان و زمان إجراء أي شكل من أشكال الصفقة ، فإذا رغبت المصلحة المتعاقدة في التعاقد فإن أولى خطواتها هي الإعلان عن شروط العقد ويعد هدا الإعلان بمثابة توجيه الدعوة للراغبين في التعاقد. ويجب أن يكون الإعلان باللغة العربية وبلغة أجنبية واحدة على الأقل بواسطة الصحافة المكتوبة وذلك في جريدتين يوميتين وطنيتين، وينشر إجباريا في النشرة الرسمية صفقات المتعامل العمومي. بالإضافة إلى إمكانية إعلان الصفقة محليا وهذا من أجل تقريب وفتح الفرص أمام جميع المتعاقدين بكل شفافية وتحقيقا لمبدأي المنافسة الحرة والمساواة.

Abstract

Public procceding contracts written in the concept of legislation in vigour, passed in accordance with the conditions set forth in this decree, in order to accomplish the works and acquisition of supplies and services and studies, to Service interest Contracting. As announced it is delivering the science to all who wish to contract and inform them about how to get the terms of the contract and the quality of the required specifications and the place and time to make any form of procceding , if desired interest Contracting to contracted the first steps is the announcement in condition of the contract and this advertising as a an invitation for those interested in the contract. The declaration must be in Arabic and in a foreign language and at least one by the written press and in two national daily, and obliged to publish it in the Official Bulletin of the global procceding the public opperater. In addition to the possibility of the procceding announcement locally and this in order to apporche and open up opportunities for all contractors with full transparency and to achieve the principles of free competition and equality.

تعتبر الصفقات العمومية من أهم الوسائل القانونية التي تستعملها الإدارة العمومية لممارسة نشاطاتها، كما تعد وسيلة هامة لاستغلال وتسيير المال العام، ولما كانت الصفقات العمومية تعتمد في تمويلها على المال العام، فقد أحاطها المشرع بمجموعة من الضمانات والقواعد لإبرامها وتنفيذها حماية لهذا المال العام.

وتعد شفافية الإدارة دعامة رئيسية لتحقيق الديمقراطية الإدارية، وإحدى أهم الركائز الأساسية التي تقوم عليها الإدارة الحديثة و يرتبط مفهومها بنمط الحكم الراشد في المجال الإداري.

ضمها المرسوم 88- 131 الذي ينظم العلاقات بين الإدارة والمواطن ولما كان غياب الشفافية يعتبر أحد أبرز أسباب الفساد الذي يصيب به الإدارة في علاقاتها مع المتعاملين معها، فقد عمل المشرع على التزام الإدارة بمبدأ الشفافية ومحاربة كل من يمس بها ضمن القانون رقم 06-01 المتعلق بالوقاية من الفساد ومكافحته.[1]

ومنه نتساءل، كيف تعامل المشرع مع مبدأ شفافية الإدارة عند الإعلان عن الصفقة العمومية في الجزائر؟ وهل وضع لها كل الأطر والأسس اللازمة؟

للإجابة على هذه التساؤلات تعين علينا إلقاء نظرة سريعة على تعريف الصفقة العمومية، ثم تطرقنا لمفهوم النشر أو الإعلان، وإلى مبدأ شفافية الإدارة و في الأخير عمدنا إلى تبيان مفهوم الإعلان في قانون الصفقات العمومية.

أولا : تعريف الصفقة العمومية

تعريف الصفقة لغة و اصطلاحا

إن كلمة" صفقة" لغة هي العقد أو البيعة ويقال صفقة رابحة أو خاسرة، وكلمة صفقة بفتح سكون مأخوذة من (صفق) بمعنى ضرب اليد على اليد في البيع وهي علامة إجرائه وإتمامه، أما اصطلاحا فكلمة صفقة دلالة على نقل السلع أو الخدمات من شخص لآخر.[2]

التعريف القانوني للصفقة:

عرف القانون المدني الجزائري الصفقة على أنها عقد مكتوب بين طرفين أو أكثر يلتزم فيه الأطراف بتنفيذ ما تم الاتفاق عليه، والعقد شريعة المتعاقدين فهو القانون الذي يحكم العلاقة بين الأطراف المتعاقدة.[3]

فهي عقد أو اتفاق يبرمه شخص معنوي عام، قصد تسيير مرفق عام، وفقا لأساليب القانون العام بتضمينه شروط استثنائية غير مألوفة في القانون الخاص[4].

كما عرفت المادة الرابعة من المرسوم الرئاسي رقم 10-236 المؤرخ في 07 أكتوبر2010 المعدل والمتمم الصفقة العمومية على أنها: «الصفقات العمومية عقود مكتوبة في مفهوم التشريع المعمول به، تبرم وفق الشروط المنصوص عليها في هذا المرسوم، قصد إنجاز الأشغال واقتناء اللوازم والخدمات والدراسات، لحساب المصلحة المتعاقدة».[5]

التعريف القضائي للصفقة:

---

[1] تنص المادة 9 من قانون رقم 06-01 يتعلق بالوقاية من الفساد ومكافحته على أنه: «يجب أن تؤسس الإجراءات المعمول بها في مجال الصفقات العمومية على قواعد الشفافية و المنافسة الشريفة وعلى معايير موضوعية.

ويجب أن تكرس هذه القواعد على وجه الخصوص:

-علانية المعلومات المتعلقة بإجراءات إبرام الصفقات العمومية... ».

لمزيد من المعلومات أنظر قانون رقم 06-01 يتعلق بالوقاية من الفساد و مكافحته، وزارة العدل، الطبعة الأولى، د.و.أ. ت ، الجزائر، ص7.

[2] د/ جميلة حميدة، مفهوم الصفقات العمومية بين الطبيعة التعاقدية و القيود التشريعية، الملتقى الوطني السادس حول دور قانون الصفقات العمومية في حماية المال العام، 20 ماي 2013، كلية الحقوق، جامعة الدكتور يحي فارس المدية، ص3.

[3] أ/ فيصل نسيغة، النظام القانوني للصفقات العمومية وآليات حمايتها، مجلة الاجتهاد القضائي، العدد الخامس، جامعة محمد خيضر بسكرة، ص110.

[4] أ. د/ محمد الصغير بعلي، العقود الإدارية، دار العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005، ص10.

[5] على معطي الله، حسينة شريخ بن زايد، تقنين الصفقات العمومية في الجزائر، دار هومه، الطبعة الثانية، الجزائر، 2012، ص12.

وعرف الاجتهاد الإداري الفرنسي العقد الإداري على أنه: «العقد الذي تبرمه الإدارات العمومية مع الأجهزة التابعة لها أو الأفراد و تضمنه شروطا غير مألوفة في العقد المدني أو التجاري بتحديد الحقوق والالتزامات المتعاقد معها و ذلك لضمان تسيير المرافق العامة».[1]

كما عرف المجلس الدولة المصري العقد الإداري بأنه: «العقد الذي يبرمه شخص معنوي من أشخاص القانون العام بقصد إدارة مرفق عام أو بمناسبة تسييره وإن تظهر نيته في الأخذ بأسلوب القانون العام، وذلك بتضمين العقد شروطا غير مألوفة في عقود القانون الخاص».[2]

وما يمكن ملاحظته بالنسبة لهذه النقطة أن كلاّ من الاجتهاد الإداري الفرنسي والمصري لم يعرف الصفقة العمومية بل عرف العقد الإداري.

التعريف الفقهي للصفقة:

عرف الفقيه الفرنسي أندري ديلوبادر الصفقة العمومية: «بأنها عقود بمقتضاها يلتزم المتعاقد القيام بأعمال لفائدة الإدارة العمومية مقابل ثمن محدد».[3]

ثانيا : مفهوم النشر(الإعلان)

عرفت محكمة التنازع بفرنسا النشر على أنه: «مجموعة الأعمال التي تهدف إلى إعلام الجمهور بالنصوص الجديدة».

إذن النشر هو إجراء تقوم به الإدارة لإحاطة المواطن بمحتوى نص قانوني ذي طبيعة تنظيمية باعتبارها قواعد عامة ومجرّدة و ذلك عن طريق نشرها في الجريدة الرسمية، أو أية وسيلة أخرى يحدّدها القانون[4]، مثل النشرات الرسمية للإدارة[5]، أو بواسطة تعليق البيانات في الأماكن العمومية[6] والمادة 9 من القرار الصادر في 1988/9/4 المحدد لشروط استقبال المواطنين وتوجيههم وإعلامهم[1]، تطبيقا للمبدأ الدستوري "لا يعذر أحد بجهل القانون".[2]

---

[1] عليوات ياقوتة، تطبيقات النظرية العامة للعقد الإداري" الصفقات العمومية في الجزائر"، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في القانون العام، جامعة منتوري، قسنطينة، (2008- 2009)، ص12.

[2] أحمد محمود جمعة، العقود الإدارية" طبقا لأحكام قانون المناقصات والمزايدات الجديد، منشأة المعارف بالإسكندرية، المصر ،2002، ص5.

[3] جميلة حميدة، المرجع السابق، ص3.

[4] غزلان سليمة، علاقة الإدارة بالمواطن في التشريع الجزائري، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في القانون العام، كلية الحقوق – بن عكنون، جامعة بن يوسف بن خدة، (2010،2011)، ص. ص (77، 78).

[5] تنص المادة 9 من المرسوم 88-131 المؤرخ في 4 يوليو 1988 ينظم العلاقات بين الإدارة والمواطن على أنه: « يتعين على الإدارة أن تنشر بانتظام التعليمات والمناشير و المذكرات والآراء التي تهم علاقاتها بالمواطنين الا إذا وردت أحكام مخالفة في التنظيم الجاري به العمل.

وإذا لم يتقرر هذا النشر صراحة في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، فإنه ينجز في النشرة الرسمية للإدارة المعنية التي يتم إعدادها و نشرها وفقا لأحكام التنظيم الجاري به العمل »، أنظر في هذا الصدد: الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ،عدد 27، الصادرة في 06 يونيو1988، ص 1014.

[6] تنص المادة 14 من قانون رقم 11-10 المؤرخ في 22 يونيو 2011 ومتعلق بالبلدية على أنه: « تشكل البلدية الإطار المؤسساتي لممارسة الديمقراطية على مستوى المحلي و التسيير الجواري.

وما يمكن أن يقال بالنسبة لهذا المبدأ أنه من صعب تحقيقه بسبب صعوبة استيعاب النص لدى الجمهور بالإضافة إلى أن حق الاطلاع على المداولات كما تضمنته المادة 14 من قانون البلدية السابق ذكره لا يتعدى أن يكون مجرد معرفة جداول الأعمال المداولات.

ثالثا: مبدأ شفافية الإدارة

لدراسة هذا المبدأ يتوجب علينا تعريفه ثم إبراز أهميته **خاصة** في ظل المرسوم رقم 88-131.

تعريف مبدأ شفافية الإدارة:

تشتق كلمة الشفافية من فعل (شف) الثوب ونحوه ، شفوفا رق حتى يرى ما خلفه والشيء لم يحجب ما وراءه[3]. أما اصطلاحا فتعني: المكاشفة بين الحكومة والشعب(الشعب عبر ممثليه في البرلمان) وكذا مؤسسات المجتمع المدني.[4]

وهي تعني إجرائيا: «الوضوح والمكاشفة التي ينبغي أن تكون تجاه قضايا الفساد المالي والإداري من قبل كافة مؤسسات الدولة وفئات المجتمع».

تعرف الشفافية بأنها: « آلية الكشف والإعلان من جانب الدولة عن أنشطتها كافة في التخطيط والتنفيذ ».[5]

ويضيف سامي الطوخي في هذا الإطار على أن الشفافية تضم :« التزام الإدارة بإشراك المواطنين في إدارة الشؤون العامة التي تمارسها الإدارة لصالح ولحساب المواطنين، مع الالتزام باتخاذ كافة الإجراءات والتدابير التي تضمن تزويد المواطنين بالبيانات والمعلومات الصادقة عن كافة خططها وأنشطتها وأعمالها ومشروعاتها وموازنتها ومداولاتها وإعلان الأسباب الواقعية والقانونية الدافعة لها، وتوضيح طرق وإجراءات مساءلة الإدارة عن أوجه القصور أو المخالفة وإقرارها حقا عاما بالاطلاع ووصول غير المكلف لمعلومات ووثائق الإدارة كأصل عام».[6]

يتخذ المجلس الشعبي البلدي كل التدابير لإعلام المواطنين بشؤونهم و استشارتهم حول خيارات وأولويات التهيئة والتنمية الاقتصادية والاجتماعية و الثقافية حسب الشروط المحددة في هذا القانون.

ويمكن في هذا المجال استعمال على وجه الخصوص الوسائط والوسائل الإعلامية المتاحة. كما يمكن المجلس الشعبي البلدي تقديم عرض عن نشاطه السنوي أمام المواطنين».

وتضيف المادة 14 من نفس القانون على أنه: «يمكن كل شخص الاطلاع على مستخرجات مداولات المجلس الشعبي البلدي وكذا القرارات البلدية، ويمكن كل شخص ذي مصلحة الحصول على نسخة منها كاملة أو جزئية على نفقته، مع مراعاة أحكام المادة 56 أدناه.

تحدد كيفيات تطبيق هذه المادة عن طريق التنظيم».

لمزيد من المعلومات حول الموضوع أنظر: قانون الجماعات الإقليمية، الأمانة العامة للحكومة،2012: www.Joradp.dz

[1] أنظر : الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ،عدد 39، الصادرة في 28 سبتمبر1988، ص 1014.

[2] تنص المادة 60 من دستور 1996 المعدل والمتمم بقانون رقم 02-03 المؤرخ في 10 أبريل 2002 و قانون رقم 08-19 المؤرخ في 15 نوفمبر 2008 على أنه: « لا يعذر بجهل القانون، يجب على كل شخص أن يحترم الدستور وقوانين الجمهورية ».

أنظر: الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ،عدد 76، الصادرة في 08 ديسمبر 1996.

[3] إبراهيم أنس وآخرون ، المعجم الوسيط، دار إحياء الثرات العربي ، طبعة الثانية، الجزء الثاني، لبنان، ص 484.

[4] العموش بسام ، السياسات الحكومية والشفافية " نحو شفافية أردنية "، المؤتمر الأول لمؤسسات الأرشيف العربي حول الشفافية،2000 ، ص 66

[5] هيئة النزاهة، منشور الشفافية، أنظر الموقع الإلكتروني: http://www.nazaha.iq

[6] غزلان سليمة، المرجع السابق، ص71.

أهميته:

- تحقيق المصلحة العامة.
- توفير النجاح والاستمرارية لمؤسسات الدولة وتحسين الخدمة العمومية.
- تسهيل جذب الاستثمارات وتشجيعها.
- إنعاش السوق المالي.
- المساعدة في اتخاذ القرارات الصحيحة.
- إزالة العوائق الديمقراطية والروتينية.[1]

مبدأ شفافية الإدارة في ظل *المرسوم* رقم 88-131

ضم المرسوم رقم 88-131 والذي ينظم العلاقات بين الإدارة والمواطن جملة من القواعد التي لها علاقة بشفافية الإدارة تجاه المتعاملين معها نذكر أهمها:

تنص المادة 16 من المرسوم على أن: « يجب أن يذكر في الوثيقة التي تتضمن الاستدعاء والتي يوقعها الشخص المخول قانونا ما يأتي:

- اسم المصلحة المعنية.
- اسم الموقع ولقبه و وظيفته.
- دواعي الاستدعاء والهدف منه بوضوح.
- عنوان المصلحة المعنية ورقمها الهاتفي.
- أيام الاستقبال وساعاته.»

نفهم من خلال هذا النص أنه يقع على الإدارة أثناء تحرير الاستدعاء أن يكون مشتملا على العناصر السابق تبيانها.

وتضيف المادة 29 من نفس المرسوم على أنه: « يجب أن يكون الموظفون لاسيما المكلفون منهم بالشبابيك واستقبال المواطنين معروفين ومعرفي الهوية بارتداء بذلة موحدة الزي أو يحمل شارة أو أية وسيلة اخرى مناسبة »

من خلال هذا النص نلاحظ أنه على الموظف يقع عليه الالتزام بالكشف عن هويته من خلال ارتداء بذلة موحدة أو حمل إشارة...

إن مفهوم شفافية إدارة تجاه المواطن يدرأ الانتقادات عن الإدارة.

حقوق ممارسة الشفافية: تتمثل في:

حق الإعلام الإداري:

---

[1] محمد حمود حسن، الشفافية ومكافحة الفساد الإداري، المؤتمر السابع للقادة الإداريين ، 26-28 نوفمبر 2007، صنعاء، أنظر الموقع الإلكتروني: http://www.snaccyemen.org

بالرجوع إلى المرسوم 88-131 نجده نص على هذا الحق، حيث تضمنت المادة 8 منه على: « يتعين على الإدارة أن تطلع المواطنين على التنظيمات والتدابير التي تسطرها وينبغي في هذا الإطار أن تستعمل وتطور أي سند مناسب للنشر و الإعلام ».

و تضيف المادة 9 أيضا من نفس المرسوم على أنه:« يتعين على الإدارة أن تنشر بانتظام التعليمات والمناشير والمذكرات والآراء التي تهم علاقاتها بالمواطنين إلا إذا وردت أحكام مخالفة في التنظيم الجاري به العمل.

وإذا لم يتقرر هذا النشر صراحة في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، فإنه ينجر في النشرة الرسمية للإدارة المعنية التي يتم إعدادها ونشرها وفقا لأحكام التنظيم الجاري به العمل ».

تنص المادة 24 من نفس المرسوم على أنه: « يجب على كل مصلحة أو هيئة أن تحدد بوضوح الوثائق التي تتكون منها ملفات الخدمات التي تدخل في مجال اختصاصاتها **وتعلنها بأية وسيلة ملائمة**.

وهذه الوثائق التي يعلم بها المواطن تلزم الموظف المكلف بالخدمة في الحدود الزمانية نفسها الخاصة بنشرها».

تتمثل أهداف الإعلام الإداري على مستوى الإدارة العامة في:

- تنمية شفافية النشاط الإداري.

- أداة للحوار بين الإدارة والمواطن.

- مهمة من مهمات المرفق العام. مفتاح للمعرفة وتحقيق الديمقراطية الإدارية. مؤشر على وضعية العلاقة بين الإدارة والمواطن.[1]

حق الاطلاع أو الحصول على الوثائق الإدارية:

من بين قوانين التي أقرت بهذا الحق نجد المرسوم 88-131 المنظم علاقات بين الإدارة والمواطن ما نصت عليه المادة 10 منه:« يمكن المواطنين أن يطلعوا على الوثائق والمعلومات الإدارية، مع مراعاة أحكام التنظيم المعمول به في مجال المعلومات التي يحميها **السر المهني**.

ويتم هذا الاطلاع عن طريق الاستشارة المجانية في عين المكان و/أو تسليم نسخ منها على نفقة الطالب بشرط ألا يتسبب **الاستنساخ في إفساد الوثيقة أو يضر بالمحافظة عليها**.

ويجب على كل مواطن يمنع من الاطلاع على هذه الوثائق أن يشعر بذلك **بمقرر مبين الأسباب**.

وبالإضافة على ذلك فإن إيداع الوثائق الإدارية التي يمكن الجمهور أن يطلع عليها في دائرة المحفوظات لا يمنع إيداعها حقه في الاطلاع عليها».[2]

- تجسيد المبادئ العامة للقانون.

-

[1] غزلان سليمة، المرجع السابق، ص.ص (74،77).

[2] المرسوم رقم88 – 131 ينظم العلاقات بين الإدارة والمواطن، المرجع السابق، ص1014.

رابعا: مفهوم الإعلان في قانون الصفقات العمومية

نص المرسوم الرئاسي رقم 10-236 المؤرخ في أكتوبر 2010 يتضمن تنظيم الصفقات العمومية المعدل والمتمم على إعلان صفقة عمومية وفق المواد التالية:

تنص المادة 45 منه على أن: « يكون اللجوء إلى الإشهار الصحفي إلزاميا في الحالات الآتية:

- المناقصة المفتوحة،
- المناقصة المحدودة،
- الدعوة إلى الانتقاء الأولي،
- المسابقة،
- المزايدة.»

وتضيف المادة 46 من نفس المرسوم على أنه: « يجب أن يحتوي إعلان المناقصة على البيانات الإلزامية الآتية:

- تسمية المصلحة المتعاقدة وعنوانها ورقم تعريفها ورقم تعريفها الجبائي،
- كيفية المناقصة،
- شروط التأهيل أو الانتقاء الأولي،
- موضوع العملية،
- قائمة موجزة بالمستندات المطلوبة مع إحالة القائمة المفصلة إلى أحكام دفتر الشروط ذات الصلة،
- مدة تحضير العروض ومكان إيداع العروض،
- مدة صلاحية العروض،
- إلزامية كفالة التعهد، إذا اقتضى الأمر،
- التقديم في ظرف مزدوج مختوم تكتب عليه عبارة " لا يفتح " ومراجع المناقصة،
- ثمن الوثائق عند الاقتضاء».

وتنص المادة 47 في نفس الإطار على أنه: « تضع المصلحة المتعاقدة المنصوص عليها في المادة 48 أدناه، تحت تصرف أي مؤسسة يسمح لها بتقديم تعهد ويمكن أن ترسل هذه الوثائق إلى المرشح الذي يطلبها ».

تضيف المادة 48 من نفس المرسوم على أنه: « تحتوي الوثائق المتعلقة بالمناقصة أو عند الاقتضاء بالتراضي بعد الاستشارة التي توضع تحت تصرف المرشحين على جميع المعلومات الضرورية التي تمكنهم من تقديم تعهدات مقبولة، لاسيما ما يأتي:

- الوصف الدقيق لموضوع الخدمات المطلوبة أو كل المتطلبات بما في ذلك المواصفات التقنية وإثبات المطابقة، والمقاييس التي يجب أن تتوفر في المنتوجات أو الخدمات، وكذلك التصاميم والرسوم والتعليمات الضرورية إن اقتضى الأمر ذلك.
- الشروط ذات الطابع الاقتصادي والتقني والضمانات المالية، حسب الحالة،
- المعلومات أو الوثائق التكميلية المطلوبة من المتعهدين،
- اللغة أو اللغات الواجب استعمالها في تقديم التعهدات والوثائق التي تصحبها،

- كيفيات التسديد،
- كل الكيفيات الأخرى والشروط التي تحددها المصلحة المتعاقدة والتي يجب أن تخضع لها الصفقة،
- الأجل الممنوح لتحضير العروض،
- أجل صلاحية العروض،
- آخر ساعة لإيداع العروض والشكلية الحجية المعتمدة فيه،
- ساعة فتح الأظرفة،
- العنوان الدقيق حيث يجب أن تودع التعهدات».

وتنص المادة 49 من نفس المرسوم على أنه:« يحرر إعلان المناقصة باللغة العربية وبلغة أجنبية واحدة على الأقل، كما ينشر، إجباريا في النشرة الرسمية لصفقات المتعامل العمومي(ن.ر.ص.م.ع) وعلى الأقل في جريدتين يوميتين وطنيتين موزعتين على المستوى الوطني.

يدرج إعلان المنح المؤقت للصفقة في الجرائد التي نشر فيها إعلان المناقصة، عندما يكون ذلك ممكنا، مع تحديد السعر ، وآجال الإنجاز وكل العناصر التي سمحت باختيار صاحب الصفقة.

يمكن إعلان مناقصات الولايات والبلديات والمؤسسات العمومية ذات الطابع الإداري الموضوعة تحت وصايتها و التي تتضمن صفقات أشغال أو لوازم ودراسات أو خدمات يساوي مبلغها تبعا لتقدير إداري، على التوالي، خمسين مليون دينار(50.000.000 دج) أو يقل عنها وعشرين مليون دينار(20.000.000 دج) أو يقل عنها، أن تكون محل إشهار محلي، حسب الكيفيات الآتية:

- نشر إعلان المناقصة في يوميتين محليتين أو جهويتين،
- إلصاق إعلان المناقصة بالمقرات المعنية:
- للولاية،
- لكافة بلديات الولاية،
- لغرف التجارة والصناعة والحرف والفلاحة،
- للمديرية التقنية المعنية في الولاية».[1]

يقصد بالإعلان طبقا لما ورد في هذا المرسوم هو: إيصال العلم الى جميع الراغبين بالتعاقد و إبلاغهم عن كيفية الحصول على شروط التعاقد ونوعية المواصفات المطلوبة و مكان و زمان إجراء أي شكل من أشكال الصفقة، فإذا رغبت المصلحة المتعاقدة في التعاقد فإن أولى خطواتها هي الإعلان عن شروط العقد ويعد هدا الإعلان بمثابة توجيه الدعوة للراغبين في التعاقد.

ويجب أن يكون الإعلان باللغة العربية وبلغة أجنبية واحدة على الأقل بواسطة الصحافة المكتوبة وذلك في جريدتين يوميتين وطنيتين، وينشر إجباريا في النشرة الرسمية لصفقات المتعامل العمومي.

---

[1] القانون الصفقات العمومية، الأمانة العامة للحكومة، 2013، أنظر الموقع الإلكتروني: www.Joradp.dz

بالإضافة لإمكانية إعلان الصفقة محليا وهذا من أجل تقريب وفتح الفرص أمام جميع المتعاقدين بكل شفافية وتحقيقا لمبدأي المنافسة الحرة والمساواة.

الخاتمة:

حاولنا من خلال هذه الدراسة تحديد مفهوم الصفقة العمومية والإعلان عنها باعتبارها أحد أركان مبدأ شفافية الإدارة .

إذ نلاحظ أن المشرع من خلال تعريفه للصفقة العمومية على اعتبار أنها عقد إداري غير أن المتتبع لمراحل ابرام الصفقة يرى وجود ضوابط وقيود تحكمها، لهذا عقد ذو طبيعة خاصة وغير مألوفة.

من خلال دراستنا لمفهوم إعلان عن الصفقة العمومية نلاحظ:

- أن الوسائل الموفرة للإعلام غير كافية بسبب تذرع الإدارة بمبدأ لا يعذر بجهل القانون.

- غياب كلي لمفهوم الإعلام الإلكتروني وخاصة أننا أمام تطور المتسارع لوسائل الإعلام والاتصال (الإنترنت)، إذ أن هذه الوسائل تعمل على تسهيل استقبال ومعالجة طلبات المتعاقدين في شفافية كاملة بإضافة إلى تخفيف العبء عن كاهل الإدارة تذرعا من القرصنة.

- إن تحديد إعلان الصفقة في وسيلة واحدة والمتمثلة في الصحافة المكتوبة دون السمعي البصري من شأنه أن يشكل عائقا على وصول المعلومة الإدارية إلى المتعاقدين، بمعنى أن الصحافة المكتوبة موجهة فقط ذوي ثقافة معينة أما دون ذلك فلا يحق لهم الاطلاع بالإضافة إلى تدني نسبة المقروئية.

قائمة المراجع:

أولا: الكتب

1- إبراهيم أنس وآخرون ، المعجم الوسيط، دار إحياء التراث العربي ، طبعة الثانية، الجزء الثاني، لبنان.

2- أحمد محمود جمعة، العقود الإدارية" طبقا لأحكام قانون المناقصات والمزايدات الجديد، منشأة المعارف بالإسكندرية، المصر، 2002.

3- على معطي الله، حسينة شريخ بن زايد، تقنين الصفقات العمومية في الجزائر، دار هومه، الطبعة الثانية، الجزائر، 2012.

4- قانون رقم 06-01 يتعلق بالوقاية من الفساد و مكافحته، وزارة العدل، الطبعة الأولى، د.و.أ.ت، الجزائر.

5- محمد الصغير بعلي، العقود الإدارية، دار العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005.

ثانيا: رسائل الدكتوراه

1- عليوات ياقوتة، تطبيقات النظرية العامة للعقد الإداري" الصفقات العمومية في الجزائر"، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في القانون العام، جامعة منتوري، قسنطينة، (2008- 2009).

2- غزلان سليمة، علاقة الإدارة بالمواطن في التشريع الجزائري، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في القانون العام، كلية الحقوق – بن عكنون، جامعة بن يوسف بن خدة، (2010،2011).

ثالثا: مقالات وبحوث جامعية ومداخلات

أ- مقالات وبحوث جامعية:

1- فيصل نسيغة، النظام القانوني للصفقات العمومية وآليات حمايتها، مجلة الاجتهاد القضائي، العدد الخامس، جامعة محمد خيضر بسكرة.

ب- مداخلات

1- العموش بسام ، السياسات الحكومية والشفافية " نحو شفافية أردنية "، المؤتمر الأول لمؤسسات الأرشيف العربي حول الشفافية،2000.

2- جميلة حميدة، مفهوم الصفقات العمومية بين الطبيعة التعاقدية و القيود التشريعية، الملتقى الوطني السادس حول دور قانون الصفقات العمومية في حماية المال العام، 20 ماي 2013، كلية الحقوق، جامعة الدكتور يحي فارس المدية.

رابعا: الإعلانات الدولية والمواثيق والدساتير والقوانين والتنظيمات

1- دستور الجزائر 1996 المعدل والمتمم بقانون رقم 02-03 المؤرخ في 10 أبريل 2002 و قانون رقم 08-19 المؤرخ في 15 نوفمبر 2008، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ،عدد 76، الصادرة في 08 ديسمبر 1996.

2- قانون رقم 11-10 المؤرخ في 22 يونيو 2011 ومتعلق بالبلدية.

3- المرسوم 88-131 المؤرخ في 4 يوليو 1988 ينظم العلاقات بين الإدارة والمواطن، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ،عدد 27، الصادرة في 06 يونيو1988.

خامسا: الإنترنت

*قانون الجماعات الإقليمية، الأمانة العامة للحكومة،2012 و المنشور في: www.Joradp.dz

* محمد حمود حسن، الشفافية ومكافحة الفساد الإداري، المؤتمر السابع للقادة الإداريين ، 26-28 نوفمبر 2007 ، صنعاء، أنظر الموقع الإلكتروني: http://www.snaccyemen.org

*هيئة النزاهة، منشور الشفافية، أنظر الموقع الإلكتروني: http://www.nazaha.iq

*القانون الصفقات العمومية، الأمانة العامة للحكومة، 2013، أنظر الموقع الإلكتروني:

www.Joradp.dz



Université Amar Telidji -Laghouat-

DIRASSAT

Revue internationale

N°30
JUIN 2014

ISSN 1112-4652